

# VANHEMPIEN KANSSA TEHTÄVÄ YHTEISTYÖ VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ

Tutkimus varhaiskasvatuksen ammattilaisten kasvatuskumppanuutta  
koskevasta haastattelupuheesta

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2013  
Maarit Multala

Ohjaaja: Juhani Hytönen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Maarit Multala			
Työn nimi - Arbetets titel Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö varhaiskasvatustyössä. Tutkimus varhaiskasvatuksen ammattilaisten kasvatuskumppanuutta koskevasta haastattelupuheesta.			
Title Cooperation with parents in the early childhood education and care. Study on the early childhood professionals' talk in the context of interviews related to educational partnership.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Juhani Hytönen		Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 147 s. + liitteet 8 s.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Kasvatuskumppanuus on varhaiskasvatustyöhön vuonna 2003 lanseerattu varhaiskasvattajien ja vanhempien välistä yhteistyötä ohjaava käsite. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miltä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyy varhaiskasvatuksen ammattilaisen silmin silloin, kun kasvatuskumppanuus on työntekijän toimintaa määrittävä käsite. Erittelemällä yhteisesti jaettuja kulttuurisia käsityksiä, joiden varassa varhaiskasvattajat jäsentävät toimintaansa, etsin vastausta siihen, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa yhteistyösuhteen luonteen, työntekijän toimija-aseman, varhaiskasvattajan tehtäväkentän, työn tavoitteiston sekä työntekijän toimijuuden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu kahdeksasta pääkaupunkiseudun päiväkodissa toteutettamastani ryhmähaastattelusta. Haastattelut olivat luonteeltaan vapaamuotoisia ja etenivät kasvatuskumppanuuteen liittyvien avoimien haastattelukysymysten ja haastateltavien esille nostamien näkökulmien suuntaamana. Tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen viitekehys rakentui sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin lähtökohdille. Aineiston analyysi oli laadullista, aineistolähtöistä, varhaiskasvattajien kielen käytön yksityiskohtaiseen erittelyyn keskittyvää, diskurssianalyttistä tutkimusta.</p> <p>Työntekijät jäsensivät toimintaansa tasavertaisuuden, ammatillisuuden ja asiantuntijajohtoisuuden pyrkimysten avulla. Tasavertaisessa kumppanuussuhteessa toimiminen sekä tasavertaisuuden ja asiantuntijajohtoisuuden että tasavertaisuuden ja ammatillisuuden välisen ristiriidan ratkominen näyttää merkitsevän työntekijälle muutosta asiantuntijajohtoisessa ja ammatillisessa toiminnassa. Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tehtävää jäsenettiin pääosin päivähoidon rakenteiden, vanhemmuuden, perheen, asiakkuuden ja vuorovaikutukseen liittyvien odotusten näkökulmasta. Kasvatuskumppanuuspuheessa ei näytä olevan paljoakaan mahdollisuuksia pedagogiselle pohdinnalle, kielellisten resurssien ohjatessa varhaiskasvattajien huomiota pois lapsesta. Kasvatuskumppanuuden ihanteiden mukaan toimiminen kuvautui yhteistyötä ja varhaiskasvatustyötä vahvasti muovaavana prosessina, tuottaen kasvatustyön rinnalle vanhempaan ja perheeseen liittyvää asiakas- ja auttamistyötä, sekä epävirallista ja luottamuksen rakentamiseen keskittyvää kanssakäymistä. Kasvatuskumppanuus tarjoaa hyvän kasvualustan varhaiskasvattajan tehtäväkentän laajenemiselle. Kontekstuaaliset tekijät kuvautuivat kasvatuskumppanuussuhteen rakentumista ja yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien pyrkimysten mukaan toimimista rajoittavina ja mahdollistavina näkökulmina. Puheessa kasvatuksellisen vastuun kantaminen ja vanhempien toimintaan puuttuminen näyttäytyivät ongelmallisilta, rajoittuneilta ja piilossa olevilta rajaten työntekijän toimijuutta. Toisaalta kasvatuskumppanuuteen liittyvä humanistin rooli antaa hyväksyttävän ja helpon pääsyn tarttua kodin kasvatusellisiin asioihin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord varhaiskasvatus, yhteistyö, kasvatuskumppanuus, päivähoito			
Keywords early childhood education, co-operation, educational partnership, day care			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Maarit Multala			
Työn nimi - Arbetets titel Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö varhaiskasvatustyössä. Tutkimus varhaiskasvatuksen ammattilaisten kasvatuskumppanuutta koskevasta haastattelupuheesta.			
Title Cooperation with parents in the early childhood care. Study on the early childhood professionals' talk in the context of interviews related to educational partnership.			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Juhani Hytönen		Aika - Datum - Month and year May 2013	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 147 + 8
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract:</p> <p>Educational partnership is a working concept introduced in 2003 for the Finnish early childhood education services. The objective of my research is to study how early childhood educators describe in their talks cooperation with parents in the context of educational partnership. I try to answer to the following questions by analyzing mutual shared cultural concepts used by the educators to structure their daily actions: What is the role of educational partnership in respect to the nature of their relationship with parents, their subject position, scope of their work, objectives of their work and their agency?</p> <p>I collected the research material by means of group interviews carried out in eight day-care centers located in the metropolitan area. The methodology of the research is based on social constructionism and discourse analysis. The analysis is qualitative, material based, detailed analyses of the early childhood educators' discourse.</p> <p>The educators described their work through efforts towards equality with parents as well as occupational and professional expertise. Working as equal partners with parents means balancing between conflicting ways of working, thus a change in the professional and expert-focused way of working. The aim to support the growth and development of a child was viewed mainly through the aspects of structure of day care, parental, family, customer orientation and interaction. In the educational partnership talk seems not to have much room for the pedagogy deliberation when the language resources are directing educators' attention away from child. Working according to the ideal of educational partnership was interpreted as a change to the early childhood care whereby the customer- and help-oriented as well as unofficial and trust-building cooperation has got foothold. Thus, the educational partnership gives room for expansion of the tasks of the workers. The contextual factors were seen as limiting as well as enabling aspects of educators' agency. The responsibility of the education and interfere to the activities of parents was seen problematic, limiting the agency of the workers. On the other hand working as partner was seen as acceptable way to get access to the educational questions concerning families.</p>			
Avainsanat – Nyckelord: varhaiskasvatus, yhteistyö, kasvatuskumppanuus, päivähoito			
Keywords: early childhood education, co-operation, educational partnership, day care			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUSKOHDDE JA KÄSITTEELLISET VALINNAT .....	5
3	TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	9
3.1	Varhaiskasvatustyö päivähoidon ja esiopetuksen kontekstissa .....	9
3.1.1	Varhaiskasvatustyö 1970-luvulta nykypäivään.....	9
3.1.2	Varhaiskasvatustyön yleisiä linjauksia .....	13
3.2	Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö .....	17
3.2.1	Kohti aktiivisempaa asiakasroolia ja yhteistyötä.....	17
3.2.2	Kumppanuusajattelu osana sosiaalipolitiikkaa .....	19
3.2.3	Kasvatuskumppanuus 2000-luvun ihanteena .....	21
3.2.4	Näkökulmia kasvatuskumppanuuteen .....	24
4	TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	27
4.1	Tieteenfilosofiset perusteet.....	27
4.2	Diskurssianalyttiset painopisteet .....	28
5	TUTKIMUSMENETELMÄ .....	35
5.1	Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	35
5.2	Aineiston tuottaminen .....	38
5.2.1	Haastatteluun osallistujat .....	38
5.2.2	Haastattelujen toteutus.....	40
5.3	Tutkimusmateriaalin alustava käsittely .....	42
5.3.1	Haastattelujen litterointi.....	42
5.3.2	Haastatteluaineistoon tutustuminen .....	43
5.3.3	Tutkimustavoitteen terävöittäminen .....	44
5.3.4	Aineiston rajaus .....	46
5.4	Aineiston analysointi .....	48
5.4.1	Analyttiset käsitteet puhetapa ja kehys.....	48
5.4.2	Aineiston analysoinnin vaiheet.....	51
5.4.3	Tutkijan rooli .....	58
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	61
7	TUTKIMUSTULOKSET.....	63
7.1	Yhteistyön tarkastelua jäsentävät näkökulmat .....	63
7.1.1	Kasvatuskumppanuus-käsite.....	63

7.1.2	Kehysten tarjoamat näkökulmat .....	64
7.2	Työote -kehys .....	66
7.2.1	Tasavertaisuus - puhetavat .....	66
7.2.2	Ammatillisuus - puhetavat .....	80
7.2.3	Asiantuntijajohtoiset -puhetavat .....	90
7.2.4	Kokoava tarkastelu .....	97
7.3	Kontekstuaalinen – kehys.....	103
7.4	Kasvatuskumppanuus ja työntekijän toimintaa jäsentävät näkökulmat .....	111
8	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	117
9	POHDINTA.....	123
9.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	123
9.2	Tutkimustulosten yhteys teoriataustaan .....	128
9.2.1	Kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatustyön jäsentyminen.....	128
9.2.2	Osallisuus ja osallistaminen.....	134
9.2.3	Puuttuminen ja puheeksi ottaminen.....	135
9.3	Tutkimustulosten merkitys käytännön kannalta .....	138
9.4	Jatkotutkimusaiheita.....	141
	LÄHTEET .....	142
	LIITTEET .....	148
	Liite 1 - Suostumuslomake .....	148
	Liite 2 – Taustatietolomake.....	149
	Liite 3- Taustatietolomake johtajalle.....	150
	Liite 4 - Ryhmähaastattelukysymykset .....	151
	Liite 5 - Litterointimerkinnät .....	152
	Liite 6 - Aineistonäyte.....	153
	Liite 7 – Tutkimustulokset - työotekehys .....	154

## KUVIOT

Kuvio 1. Yhteistyön tarkastelua jäsentävät näkökulmat .....	64
Kuvio 2. Työotekehyyksen puhetavat .....	97
Kuvio 3. Jännitteet ja puhetapojen suhteet .....	99
Kuvio 4. Toimintaa jäsentävät näkökulmat kasvatuskumppanuutta käsittelevässä puheessa .....	133

## TAULUKOT

Taulukko 1. Yhteenveto työotekehyyksen puhetavoista.....	100
Taulukko 2. Puhetapojen keskinäiset suhteet .....	101

## 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatustyön työmuodoista vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on ollut yksi kehittämisen painopistealueista 2000-luvun päiväkodeissa. Kehittämistä on vauhdittanut kasvatuskumppanuus- käsitteen (STM 2002; Stakes 2005) lanseeraaminen varhaiskasvatuksen kentälle. Päiväkodin työntekijän työtä ohjaavaan asiakirjaan, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, kasvatuskumppanuus kirjattiin vuonna 2003. Aktiivinen kehittämistyö erilaisen kehittämishankkeiden muodossa on ollut käynnissä tuosta ajankohdasta lähtien. Suhautuminen uutta käsitettä kohtaan oli vielä ainakin kehittämisen alkuvuosina ristiriitaista. Yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta paljon puhunut Kirsti Karila (2003) kuvaa Lastentarhanopettaja -lehdessä julkaistussa kirjoituksessaan käsitteen herättäneen varhaiskasvatusalan toimijoissa voimakkaita emotionaalisia reaktioita. Tutkimukseni aineiston tuottaminen sijoittuu ajallisesti vain kuuden vuoden päähän tuosta ajankohdasta. Silti muutos kasvatuskumppanuutta koskevassa puheessa on kouriin tuntuvaa. Kriittiset äänenpainot näyttävät hiljentyneen kasvatuskumppanuuden nimeen vannovan rintaman kasvaessa. Suhde käsitteeseen on muuttunut ennen kaikkea siten, että keskustelun kohteena olemisen sijaan kasvatuskumppanuus on omaksuttu osaksi varhaiskasvatusalan käsitteistöä, osaksi työntekijöiden sanavalikoimaa, kielen käyttöä. Aikaisempi vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden välisestä yhteistoiminnasta käytettävä sana 'yhteistyö' on joko vähitellen korvautunut sanalla kasvatuskumppanuus tai se on otettu käyttöön sen rinnalle, yhteistoimintaa määrittäväksi käsitteeksi. Käsitteen saavuttamasta asemasta varhaiskasvatuksen ammattilaisen työssä kertoo omaa tarinaansa työpaikkailmoituksissa työntekijän lisäansioiksi usein katsottava kasvatuskumppanuusosaaminen.

Kehittämistyöllä pyritään aikaan saamaan aina jonkinlaista muutosta nykyisissä toimintatavoissa. Voidaan siis olettaa, että kasvatuskumppanuus- käsitteen ollessa kirjattuna varhaiskasvatustyötä ohjaavaan asiakirjaan, päiväkodissa toimivien varhaiskasvatusalan ammattilaisten odotetaan jäsentävän vanhemman ja työntekijän välistä kanssakäymistä uudella tavalla. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miltä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyy varhaiskasvatuksen ammattilaisen silmin silloin, kun kasvatuskumppanuus on keskeinen työntekijän toimintaa määrittävä käsite.

Kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa keskustelun keskiöön nousee usein vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, toiminnan tarkoituksen näkökulman jäädessä vastaavasti vähemmälle huomiolle. Yhdistän tutkimuksessani nämä molemmat. Tutkimus on erityisen ajankohtainen varhaiskasvatustyön kannalta, koska varhaiskasvatustyötä koskevassa keskustelussa keskeisenä on ollut työn perustehtävän määrittelyä käsittelevät pohdinnat ja perustehtävän tulkinnanvaraisuus. Tulkinnat perustehtävästä orientoivat myös yhteistyön toteuttamista ja sitä, miten tämä työn osa-alue suhteutetaan varhaiskasvatustyön kokonaisuuteen. Vaikka myös vanhemmalla on keskeinen rooli toiminnan määrittelyssä, yhteistyötilanteessa varhaiskasvattaja on avain asemassa suuntaamassa toimintaa; joko avaamassa tai rajaamassa mahdollisia työskentelyn näkymiä. Siksi on tärkeää ymmärtää, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset jäsentävät yhteistyössä toimimista ja millaisia vaikutuksia käsitteellisillä valinnoilla voi olla päiväkodin arjessa varhaiskasvatustyön tavoitteiston ja varhaiskasvattajan tehtäväkentän muotoutumisen kannalta.

Syksyllä 2008 minulle ehdotettiin sopivan tutkimusaiheen etsimistä tuolloin käynnissä olleen pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhankkeen (VKK-Metro) tutkimusteemojen joukosta. Hankkeen yhtenä tehtävänä oli pääkaupunkiseudulla vuonna 2007 päättyneen Moniku- hankkeen aikana luotujen toimintamallien käyttöön oton seurannan toteuttaminen talvella 2009. Hanke toteutti ison kyselyn ja toivoi gradujen tuovan vastapainona syvällisempää tutkimustietoa jostakin rajatusta ilmiöstä, monikulttuurisuuden näkökulmasta. Tarjolla oli kaksi teema; kasvatuskumppanuus ja ”suomi toisena kielenä”, joista ensimmäinen puhutteli itseäni enemmän. Kehittämishanke mahdollisti kentällä ajankohtaisen tutkimusaiheen nopean löytämisen. Aihe kasvatuskumppanuus ohjasi syventymään kasvatuskumppanuutta käsittelevän puheen tarkasteluun, minkä kautta varsinainen tutkimuskohde kiinnittyi yhteistyöhön, vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen kanssakäymiseen.

Kiinnostustani kasvatuskumppanuuspuheen tutkimiseen siivittivät ne ristiriitaiset ajatukset, joita itselleni oli varhaiskasvatuksen opintojen myötä herännyt seurattessani kasvatuskumppanuutta koskevaa keskustelua. Osa kasvatuskumppanuuspuheen heijastamista tavoitteista ja odotuksista tuntuivat olevan ristiriidassa sen kanssa, miten itse varhaiskasvatustyötä tarkastelin. Olen lisäksi joutunut pohtimaan, mitä minulta työntekijänä odotetaan, jos rek-



rytointitilanteessa painotetaan ”kasvatuskumppanuusosaamista” tai sitoutumista yhteistyöhön ”kasvatuskumppanuuden hengessä”? Ammatillisen identiteetin kannalta itselleni on ollut tärkeää ymmärtää myös sitä puhetta, joka on mielestäni tuntunut vieraalta. Niinpä tutkimuksen tekeminen antoi minulle mahdollisuuden laajentaa omaa ymmärrystäni aiheesta.

Tutkimus on aineistolähtöistä haastattelupuheen tutkimista. Tutkimusaineistona käytän kahdeksaa pääkaupunkiseudun päiväkodissa toteutettua ryhmähaastattelua, jotka itse keräsin tämän tutkimuksen puitteissa. Haastatteluaineisto sisältää päiväkodin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetta kasvatuskumppanuudesta haastattelijan esittämien avoimien kysymysten ja tarkentavien kysymysten johdantelemana. Koska tarkoitukseni oli alun perin lähestyä kasvatuskumppanuuden tutkimista monikulttuurisuuden näkökulmasta, keräsin haastatteluaineiston Moniku-hankkeeseen osallistuneissa päiväkodeissa. Tutkimusaineistoon perehtymisen yhteydessä monikulttuurisuuden näkökulma on kuitenkin rajautunut pois tutkimuksellisen kiinnostuksen viedessä toisaalle.

Tutkimuksen kulkua on ohjannut sosiaalisen konstruktivismiin pohjautuva näkemys kielen käytöstä todellisuutta rakentavana ja sitä muovaavana toiminta, todellisuuden moninaisuudesta ja ristiriitaisuudesta sekä sen rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen lähtökohtana on ollut oletus siitä, että kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa yhteistyötä on mahdollista jäsentää hyvinkin monenlaisilla, keskenään rinnakkaisilla ja ristiriitaisilla tavoilla. Haastattelukysymykset ovat siksi olleet avoimia mahdollistaakseni puheen etenemisen hyvin moninaiseen suuntaan, haastateltavien ehdoilla. Myös aineistonlukupata noudattaa tätä periaatetta. Aineiston analyysi on aineistolähtöistä, puheen tulkitsemista omassa kontekstissaan. Hyödynnän analyysissä diskurssianalyttisiä käsitteitä.

Aineistolähtöisestä tutkimusotteesta johtuen annan tutkimustuloksille suuren painoarvon. Samaisesta syystä tutkimusraportissa ei esiinny varsinaista teoria-osaa. Taustoitan kuitenkin tutkimusta kuvaamalla varhaiskasvatustyön historiaa ja tilaa, päivähoitoa ja varhaiskasvatustyötä koskevaa ajankohtaista keskustelua, sekä avaamalla tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteellisiä jäsennyksiä, joilla päiväkodin varhaiskasvatustyötä ja päiväkodin varhaiskasvattajien ja vanhempien välistä yhteistyötä valtakunnallisesti ja kuntatasolla ohjataan. Tutkimuksen tausta on muotoutunut ajallisesti vasta tutkimustulosten kirjoittami-

sen jälkeen aivan tutkimuksen loppuvaiheessa. Luku ei siten edusta tutkimuksen teoreettista taustaa kuten laadullisissa tutkimuksissa perinteisesti on totuttu näkemään.

## 2 TUTKIMUSKOHDE JA KÄSITTEELLISET VALINNAT

Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle kiinnostuksesta kasvatuskumppanuutta koskevaa puhetta kohtaan. Vaikka olen kiinnostunut kasvatuskumppanuutta koskevasta, erityisesti päiväkodin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheesta, ei kasvatuskumppanuus ilmiönä tai käsitteenä ole varsinainen tutkimuskohteeni. Sen sijaan kasvatuskumppanuus muodostaa eräänlaisen käsitteellisen kontekstin tutkittavalle ilmiölle, päiväkodissa toimivien varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten vanhempien keskinäiselle kanssakäymiselle. Varsinaisena tutkimuskohteena on päiväkodin varhaiskasvattajien tuottama *puhe* kanssakäymisestään vanhempien kanssa, tarkemmin sanottuna heidän kielelliset tapansa jäsentää tätä ilmiötä. Viitataan päiväkodin varhaiskasvatuksen ammattilaisiin myös lyhyesti sanalla varhaiskasvattaja tai varhaiskasvattajat sekä päiväkodin työntekijät tai työntekijät. Lasten vanhemmista käytän nimitystä vanhempi tai vanhemmat.

Riippumatta siitä, millaista termiä vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssakäymisestä on käytetty, ilmiö itsessään on ollut olemassa koko päivähoidon historian ajan. Tähän ilmiöön on aikaisemmin viitattu pääsääntöisesti sanalla yhteistyö. Myöhemmin 2000-luvulla on otettu käyttöön uusi käsite, kasvatuskumppanuus (STM 2002; Stakes 2005). Vaikka käsitettä kasvatuskumppanuus on tulkittu eri tavoin, kiinnittyy puhe usein yhteistyösuhteen luonteeseen liittyviin tekijöihin. Vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen kanssakäymisen tarkastelun keskiöön on käsitteen myötä noussut aikaisempaan nähden voimakkaammin osapuolten välinen suhde. Puhuttaessa kasvatuskumppanuudesta painotetaan usein vanhemman kuulemista, dialogista vuoropuhelua sekä luottamuksen ja kunnioituksen merkitystä vuorovaikutuksessa (Kaskela & Kekkonen 2006, 32-40). Lisäksi korostetaan tasavertaista suhdetta ja tehdään eroa aikaisempaan varhaiskasvattajan asiantuntijuutta korostavaan kanssakäymiseen (Kaskela & Kekkonen 2006, 17-21). Myös kanssakäymiseen viittaavat sanat heijastavat tarkastelutavassa tapahtunutta muutosta, koska aikaisemmin käytössä ollut sana yhteistyö korosti kanssakäymisen toiminnallista puolta. Kumppanuus viittaa osapuolten keskinäiseen suhteeseen. Erilaiset sanavalinnat piirtävät kumpikin erilaista kuvaa kanssakäymisestä, paljastavat siitä erilaiset puolet. Vaikka näkökulmat vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen välistä kanssakäymistä koskevassa keskustelussa ovat muuttuneet uusien puhetapojen myötä, viittaavat ne kumpikin sa-

maan ilmiöön. Käytän tutkimuksessani varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien kanssakäymisestä sanaa yhteistyö.

Tutkimuskohteen lisäksi keskeistä on tutkimuksen konteksti, jossa kasvatuskumppanuuskäsitteen valossa tapahtuvaa vanhemman ja työntekijän välistä kanssakäymistä koskevaa puhetta tuotetaan. Koska olen kiinnostunut päiväkodin varhaiskasvattajien yhteistyötä koskevasta puheesta, sijoittuu tutkimukseni päiväkodin varhaiskasvatustyön kontekstiin. Puhuessani varhaiskasvatustyöstä rajautuu tarkastelun ulkopuolelle näin ollen päiväkodin ulkopuolelle sijoittuva, kuten perhepäivähoidon tai koulun esiopetuksen yhteyteen kiinnittyvä varhaiskasvatustyö ja yhteistyö.

Käytän kontekstin kuvaamiseen käsitettä varhaiskasvatustyö korostaakseni sitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien kohtaamisissa ei ole kyse mistä tahansa kanssakäymisestä, vaan yhteiskunnallisesti säännellyn, lakisääteisen toiminnan yhteyteen sijoittuvasta ilmiöstä, jolloin keskeiseksi kysymykseksi nousee myös kanssakäymisen tarkoitus. Varhaiskasvatustyölle on määritetty yhteiskunnallisia tehtäviä ja tavoitteita, joihin myös vanhemman ja varhaiskasvattajan kanssakäymisen puitteissa on tarkoitus vastata. Myös sanan yhteistyö valinta tukee tätä näkökulmaa, koska se tuottaa mielikuvia yhteisestä työskentelystä jotain tarkoitusta varten. Valinta on merkinnyt huomion kiinnittämistä tutkimuksessani myös toiminnan tarkoitukseen.

Valitsemaani lähestymistapaa voi pitää jokseenkin erilaisena (2000-luvun alun varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa) vallitsevaan tarkastelutapaan nähden, missä toiminnan tarkoituksen tarkastelu rajautuu usein pois keskittyttäessä yhteistyösuhteen syvällisempään pohtimiseen tai kuvailuun. Esimerkiksi Karila (2006, 92) korostaa vanhemman ja työntekijän välistä kanssakäymistä kuvaavan käsitteen valinnan merkityksen tärkeyttä vuorovaikutukseen liittyvän aseman ja vallan näkökulmasta. Hän vertailee erilaisia sanoja ja niiden tuottamia merkityksiä tästä näkökulmasta. Aikaisemman asiantuntijakorosteisen kanssakäymisen tilalle on tullut tasavertaisuutta painottava kasvatuskumppanuus. Hän (2006) kertoo käytettävissä olevan yhteistyö-sanan lisäksi käytössä olleen myös sana tukeminen, joka hänen mukaansa edustaa asiantuntijuutta korostavaa näkökulmaa yhteistyössä. Tuke- mista ilmentäväksi puhunnaksi hän kuitenkin määrittää puheen vanhemmuuden tukemisesta, minkä voi tulkita samalla kertovan myös siitä, minkälaiseen tehtävään yhteistyössä vas-

tataan. (Karila 2006.) Sen sijaan yhteistyö eikä liioin kasvatuskumppanuuskaan kerro vielä mitään toiminnan tavoitteesta, vaikka ne painottavat muuten erilaisia näkökulmia kanssakäymisessä. Vertailu paljastaa vallitsevan yhteistyösuhtetta korostavan tarkastelutavan riittämättömyyden, yksiulotteisuuden. Siirryttäessä asiantuntijakorosteisesta vanhemmuuden tukemisesta tasavertaiseen kumppanuussuhteeseen, mitä tapahtuu tukemisen tavoitteelle?

Yhteistyö ja varhaiskasvatustyö sanojen valinta ei tarkoita sitä, että näen yhteistyön tai varhaiskasvatustyön vain työntekijän toiminta-alueena. Kohtaamisissa myös vanhempi on mukana prosessissa, missä yhdessä muotoillaan käsitys siitä, mistä varhaiskasvatustyössä on kyse; millaisiin tavoitteisiin, tehtäviin tai ongelmiin varhaiskasvatustyössä pyritään ja miten yhteisen työskentelyn puitteissa niihin vastataan. Sekä vanhempi että varhaiskasvatuksen ammattilainen osallistuvat viime kädessä määrittelyprosessiin. Lähestyn yhteistyötä ja varhaiskasvatustyötä koskevia tulkintoja kuitenkin päiväkodin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheen kautta, koska varhaiskasvatuksen ammattilaisen voi tulkita olevan vastuussa varhaiskasvatustyön yhteiskunnallisten tehtävien ja keskeisten tavoitteiden todentumisesta. Pyrin tutkimuksessani tavoittamaan tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten äänen herkistymällä heidän haastattelutilanteessa esille nostamilleen näkökulmille.

Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä koskevissa opinnäytetöissä kiinnostus on usein kohdistunut kasvatuskumppanuutta koskevien tulkintojen selvittämiseen (Iso-Kuusela 2008) sekä siihen, miten kasvatuskumppanuus todentuu päiväkodin arjessa (Leino 2006; Hänninen & Mänty 2010). Näissä tutkimuksissa menetelmät rakentuvat oletukselle puheesta todellisuutta kuvaavana ilmiönä. Diskurssianalyttistä tutkimusotetta hyödyntäviä, varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien kanssakäymiseen liittyviä tutkimuksia on ennen tutkimukseni toteuttamista ilmestynyt Maarit Alasuutarilta. Hän (2003) on lähestynyt kasvatusvastuun jakautumiseen liittyviä kysymyksiä tutkimalla vanhempien puhetta. Lisäksi hän (2007) on tarkastellut päiväkodin työntekijöiden kasvatussuunnitelmayhteistyöhön liittyviä käsityksiä. Kirsti Karila (2005) on tutkinut, kuinka kasvatuskumppanuutta rakennetaan vanhempien ja henkilöstön välisissä kasvatuskeskustelutilanteissa. Näissä tutkimuksissa vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten suhdetta ei kuitenkaan ole lähestytty kasvatuskumppanuutta käsittelevää puhetta tutkimalla, vaikka jälkimmäisessä

Alasuutarin tutkimuksessa tutkija jäsentääkin tuloksia kasvatuskumppanuuden ihanteen valossa. Kasvatuskumppanuutta koskevaa, varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetta eritteleviä diskurssianalyttisiä tutkimuksia ei näköpiirissä ole ollut, minkä vuoksi tutkimukseni tarjoaa uudenlaisen tavan lähestyä aihepiiriä. Tutkimusprosessini ollessa vielä käynnissä kasvatuskumppanuus-puhetta on päätynyt tutkimaan myös Marjatta Kekkonen (2012), joka tarkastelee väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä koskevia kuvaustapoja tavoitteenaan selventää, mitkä yhteistyötä koskevat tulkinnat voidaan identifioida kasvatuskumppanuudeksi.

### 3 TUTKIMUKSEN TAUSTA

#### 3.1 Varhaiskasvatustyö päivähoidon ja esiopetuksen kontekstissa

##### 3.1.1 Varhaiskasvatustyö 1970-luvulta nykypäivään

Tutkimukseni kohdistuu päiväkodin varhaiskasvatustyöhön, jolle lakisääteinen päivähoido ja esiopetus tarjoavat puitteet. Suomen päivähoitojärjestelmälle sen nykyisessä muodossaan luotiin pohja vuoden 1973 päivähoitolain (Laki lasten päivähoidosta 1973/36) myötä (Petäjaniemi & Pokki 2010, 7). Päivähoitolaki yhdisti pedagogisesti suuntautuneet lastentarhat ja sosiaalihuollollista tehtävää palvelevat seimet päiväkodeiksi ja päivähoidosta tuli kaikille perheille tasa-arvoisesti suunnattua sosiaalipalvelua (Karila & Nummenmaa 2001, 11-12; Välimäki & Rauhala 2000, 395-396). Päivähoidon kehittämisessä pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välinen suhde on vaihdellut aikojen saatossa (Hujala 2008, 6). Päivähoidon valtakunnallinen ohjaus on pitkään säilynyt sosiaalihallinnon alaisuudessa, jolloin myös sosiaalipoliittista lainsäädäntöä koskettavat kehityslinjat ovat osaltaan määrittäneet myös päivähoidon kehittämistä (Karila & Nummenmaa 2001, 11-12).

Päivähoitojärjestelmän laajetessa 1970- ja 1980-luvulla korostui puolipäiväinen, pedagogisesti painottunut toiminta. Kokopäiväinen päivähoido oli käytännössä mahdollista lähinnä lapsille, joiden kohdalla toteutuivat ns. sosiaaliset perusteet kuten pienituloisuus, lastensuojelulliset perusteet tai erityisen tuen tarve. (Petäjaniemi & Pokki 2010, 7-8.) Tuolloin päivähoidon kasvatuskomitea kävi edelleen keskustelua siitä, pitikö päivähoidolla tukea ensisijaisesti vähävaraisia ja kasvatustaidottomiksi määriteltyjä perheitä. Sosiaalihuollollisesta painotuksesta sanouduttiin kuitenkin irti määrittämällä päivähoidossa tapahtuva kasvatusta varhaiskasvatukseksi. (Välimäki & Rauhala 2000, 397.) Lakiin lasten päivähoidosta annetun lain (1973/36) muuttamisesta annettuun lakiin (1983/304) lisätty kasvatustavoitepykälä (2a§) vahvisti päivähoidon pedagogista tehtävää.

Vuonna 1990 alle 3-vuotiaat saivat subjektiivisen oikeuden julkiseen päivähoidoon ja kuusi vuotta myöhemmin tämä laajeni koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia (Välimäki & Rauhala 2000, 398-399). Subjektiivinen päivähoito-oikeus merkitsee lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen, jota vanhemmat voivat halutessaan hyödyntää (Karila & Nummenmaa

2001, 14). Lakimuutoksella päivähoitojärjestelmää muokattiin vastaamaan perheiden ja työelämän tarpeisiin (Petäjäniemi & Pokki 2010, 8). Päivähoitolain muutos takasi kunnallisen päivähoitopaikan yhtäläisesti kaikkien, myös hyväosaisten perheiden lapsille, ja vähensi kokopäivähoidon sosiaalihuollollista leimaa. Hujala (2008, 6) toteaa, että 1990-luku merkitsi kuitenkin takapakkia 1980-voimistuneeseen kasvatukselliseen otteeseen, kun laman myötä päivähoidolta odotettiin reagoitua lisääntyneisiin perheiden ongelmiin korjaavilla ja ennaltaehkäisevillä toimenpiteillä. Päivähoidon varhaiskasvatushenkilökunta toimi ristiriitaisessa kentässä siinä mielessä, että päivähoidossa painotettiin erityisyyttä ja perhetyötä, vaikka valtaosa varhaiskasvatuksessa olevista lapsista oli aivan tavallisten perheiden lapsia, jotka eivät vaatineet erityisiä toimia, vaan kasvatusta ja opetusta ikäänsä ja yksilöllisiä erityispiirteitään vastaavasti (Hujala 2008, 6).

Päivähoidon varhaiskasvatustyön perustehtävän epäselvyyden voi tulkita näkyneen myös 1990-luvulla päivähoitoa koskevassa poliittisessa päätöksenteossa, jonka vaikutukset ovat olleet nähtävissä vuosituhaten vaihteen varhaiskasvatustyössä. Samalla kun koulutuspoliittisilla ratkaisuilla on pyritty tukemaan päivähoidon henkilöstön osaamistason nostamista (vuonna 1995 varhaiskasvatuksen yliopistollisen ja ammattikorkeakoulutuksen vakinaistaminen), on kunnille annettu aikaisempaa enemmän liikkumavaraa päiväkotien henkilöstörakenteen muodostamisessa (STM 2007a, 23). Muutokset ovat tarkoittaneet hoitopaikkojen määrän lisääntymistä ja pedagogisen tehtävän heikkenemistä, koska työntekijöiden ammatillisen orientaation heijastavat vahvasti tämänsuuntaista kehitystä. Käytännössä lastentarhanopettajien osuus henkilöstöstä on pienentynyt 30 prosenttiin aikaisemmasta 50 prosentista ja toisen asteen tai sitä alemman koulutuksen saaneen henkilöstön suhteellinen määrä on kasvanut (STM 2007a, 23). Perinteisten ammattiryhmien ja työtehtävien lisäksi päivähoidon kentällä on kehittynyt uudenlaisia ammattinimikkeitä ja myös tehtäväkokonaisuuksia, kuten esimerkiksi perhetyöntekijät (STM 2007a, 21-22).

Päivähoidon henkilöstöä voidaan luonnehtia moniammatilliseksi kasvatusyhteisöksi niin koulutustaustojen kuin ammattinimikkeiden moninaisuuden vuoksi. Aikaisemmasta selkeästi eriytyneistä työtehtävistä ja vastuualueista on 1990-luvulta alkaen siirrytty tiimityöskentelyyn, yhdessä tekemisen kulttuuriin. (STM 2007a, 21-23.) Moniammatillisen yhteistyön etujen lisäksi on 2000-luvulle tultaessa kiinnitetty huomiota ammattiryhmien välisten toimenkuvien ja tehtäväalueiden hämärtymiseen ja eri ammattiryhmien osaamisen ytimen



kadoksissa olemiseen (STM 2007a, 22-23; Puroila 2004a, 21). Päivähoidon ammattilaisen työpäivää analysoineen Kirsti Karilan (2008, 12) arvion mukaan moninammatillisen työskentelyn käytännön sovellutukset voivat tuottaa lasten näkökulmasta epäjatkuvuutta ja levottomuutta toimintaympäristöön.

Muutokset ohjausjärjestelmässä, siirtyminen normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen vuonna 1993, ovat näkyneet varhaiskasvatustyössä. On arvioitu, että tuo jopa ohjauksettomaksi tilaksi luonnehdittu (STM 2008, 45.) vuonna 1993 käynnistynyt ajanjakso on näkynyt toiminnan erilaistumisena kuntien välillä (Karila & Nummenmaa 2001, 15). Sosiaalista ja kasvatuksellista tehtävää ajatellen muutos on tarkoittanut mitä ilmeisimmin ratkaisujen taustalla olevan arvopohjan vaihtelun lisääntymistä (Karila & Nummenmaa 2001, 15). 2000-luvun alkupuolella ohjausta on tehostettu seudullisilla ja valtakunnallisilla kehittämiss Hankkeilla (STM 2008, 45). Valtakunnallisilla varhaiskasvatuksen suuntaviivoilla varhaispedagogiikan merkitys on saanut uutta tuulta. Varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli Vasu (Stakes 2005) laadittiin vuonna 2003, minkä jälkeen v. 2003-2005 toteutettiin linjauksiin liittyvää koulutusta tavoitteena uuden Vasun tunnetuksi tekeminen ja vasu-prosessien aktivoiminen kunnissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritetty tarkemmin yhteiskunnan järjestämän valtakunnalliset varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet, arvopohja, kasvatuspäämäärät ja tarkemmin toteuttamista koskevat suuntaviivat. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Stakes 2005, 15).

Esiopetukseen liittyvä keskustelun ytimenä voi pitää suunnitelmallisen kasvatus- ja opetus toimintaa. Esiopetus on muotoutunut vähitellen päivähoidon rinnalle ja sitä on aluksi kehitetty päivähoidon sisällä kehitettävänä pedagogisena toimintana (Härkönen 2002, 31). 1970-luvulta asti jatkunut keskustelu esiopetuksen valtakunnallista järjestämisestä kaikille koulua edeltävän vuoden ikäryhmän lapsille sai päätöksensä vuonna 1999, kun perusopetuslakiin (21.8.1999/628) kirjattiin kuntia koskeva velvoite esiopetuksen järjestämisestä. Tämä osaltaan on tukenut varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän voimistumista.

Lapsen asiakkuutta korostava varhaiskasvatuksen lisäksi (syrjäytymistä) ennaltaehkäisevän sosiaalipolitiikan harjoittaminen on näkynyt vahvasti myös 2000-luvulla päivähoitoa ja varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa. Vanhemmuuden tukemista (Kekkonen 2004)

ja varhaista puuttumista (STM 2003, 46) korostavat kehittämishankkeet ovat olleet konkreettisia keinoja vastata ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen ongelmaan: lisääntyneeseen huoleen perheiden hyvinvoinnista ja kyvystä tarjota lapselle turvallinen kasvuympäristö (STM 1999, 48-49). Varhaiskasvatushenkilöstöltä on odotettu ”laaja-alaista, yhteistyötä korostavaa työtettä” lasten ja perheiden parissa toimiessaan (STM 1999, 49). Myös esiopetuksessa opetussuunnitelman tasolla on alettu korostamaan kodin ja varhaiskasvatushenkilöstön välistä vuorovaikutusta ja velvoittamaan henkilöstöä tukemaan kotien kasvatustehtävää (OPH 2003, 1; OPH 2010, 33).

Suomessa 2000-luvulla käynnissä ollut pedagogisen näkökulman voimistuminen on muokannut kansainvälistä kehityssuuntaa (Hujala 2008, 7). Valtakunnallisista linjauksista huolimatta YK:n oikeuksien komitean päätelmissä Suomea on kehoitettu kiinnittämään huomiota palvelujen laatuun ja kuntien välillä palvelujen järjestämisessä ilmeneviin eroihin (STM 2007b, 15-16). Lisäksi kansainvälistäkin tunnustusta (osakseen) saanut suomalainen Educare-päivähoitomalli, missä ideaalina on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhtäaikaisten huomioiminen, on arjen varhaiskasvatustilanteissa osoittautunut ongelmalliseksi (Karila 2008, 12). Vuosituhannen vaihteesta eteenpäin on käyty keskustelua päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa (STM 2009; Kiiskinen & Huovinen 2011, 9). Sosiaali- ja terveysministeriön hallinnon alaisuudessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämisen on tulkittu jääneen sosiaalihuollollisten ja vanhemman asiakkuutta korostavan näkökulman varjoon. Sosiaalihuollollisesta viitekehyksestä irrottautumisen puolestapuhujat ovat nähneet tärkeäksi siirtää sosiaali- ja terveysministeriön hallinnoima päivähoito ja varhaiskasvatus osaksi opetusministeriötä. Vuonna 2011 pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmaan kirjattiin päätös varhaiskasvatustilanteiden säättämisestä ja varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelun, hallinnon ja ohjauksen siirtämisestä opetus- ja kulttuuriministeriöön (Valtioneuvoston kanslia 2011, 32).

Sosiaali- ja terveysministeriön ja pedagogisen vastakkainasettelun lisäksi päivähoidon kehittämistä leimaava piirre on ollut vastakkainasettelu kotihoidon ja institutionaalisen varhaiskasvatuksen välillä. Vastakkainasettelun voidaan katsoa johtuneen siitä, että keskusteluissa päivähoito ja kotihoito rinnastetaan toisiinsa, eikä ymmärretä kummankin erityispiirteitä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen polulla (rinnastamisesta mainitsee esim. Karila 2008, 10-11). On esitetty, että koti- ja päiväkotihoidon rinnastaminen toisiinsa johtaa helposti päivä-

hoidon yksipuoliseen kehittämiseen ja vaikuttaa jo nyt johtaneen hoitopainotteisuuden korostumiseen pedagogisen osaamisen vastaavasti vähetessä kentältä. Kun päivähoidon merkitys nähdään kotihoitoa korvaavana hoitona, myös henkilökunnan osaamisvaatimukset määritellään tämän mukaan (Karila 2008, 10-11.) Onnismaan (2010) tutkimuksessa käy ilmi, että ”kotikasvatuksen tukemisen” kirjaaminen vuonna 1973 päivähoitolakiin vaikuttaa olleen jonkinlainen kompromissiratkaisu kodin ja julkisen varhaiskasvatuksen välisen jännitteen ja vastakkainasettelun hälventämiseksi. Tätä jännitettä kuvaa myös päivähoitolain vasta-painoksi vuonna 1984 säädetty laki kotihoidon tuesta (Välimäki & Rauhala 2000, 398). Koska kodin piirissä annetun hoidon ja kasvatuksen korvaaminen yhteiskunnan järjestämällä varhaiskasvatuksella saatetaan tulkita merkiksi vanhempien kasvatusvastuun murenemisesta, on täytynyt kehittää kiertoilmaus ”kotikasvatuksen tukeminen” legimitoimaan päivähoitoa (Onnismaa 210, 253-254).

### **3.1.2 Varhaiskasvatustyön yleisiä linjauksia**

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliseen ohjausjärjestelmään kuuluu lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevien lakien ja asetusten lisäksi muita ohjaavia asiakirjoja kuten Valtioneuvoston periaatepäättös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Keskeisiä varhaiskasvatuksen kuntatason ohjaavia asiakirjoja ovat lapsi- ja perhepoliittisissa linjauksissa määritetyt varhaiskasvatusta koskevat linjaukset sekä kuntien omat varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat. Kuntakohtaisten suunnitelmien pohjalta varhaiskasvatusyksiköt (päiväkodit) laativat omat varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka edelleen viitoittavat vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön kanssa yhteistyössä laadittavaa lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Päivähoitolain mukaan päivähoidon perustehtävänä on edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehittymistä sekä ”tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä” (Laki lasten päivähoidosta 1973/36). Lasten päivähoito on peruspalvelu, jossa asiakkaina ovat sekä vanhemmat että lapset (STM 2002, 16). Päivähoidon tulee edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä tarjoamalla lapsen lähtökohdat huomioon ottava suotuista kasvuympäristö, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa

sekä jatkuvia, turvallisia ja lämpimiä ihmissuhteita. (Laki lasten päivähoidosta 1973/36.) Kolmekymmentä vuotta myöhemmin laadituissa ohjaavissa asiakirjoissa ”varhaiskasvatus” on keskeinen lapsen kasvun ja kehityksen tavoitetta korostava käsite: ”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on lapsen terveen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen” (STM 2002, 9; Stakes 2005, 11). Varhaiskasvatuksessa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat toisiinsa lapsen ikä huomioiden (Stakes 2005, 15-16).

Valtioneuvoston periaatepäätöksessä todetaan, että ”ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta ja hyvinvoinnista on lasten vanhemmilla”, ”Lapsen päivähoidon keskeisenä tehtävänä on tukea lasten vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Tällöin korostuu myös varhaisen tukemisen näkökulma ja sitä kautta ehkäisevän toiminnan merkitys.” (STM 2002, 5, 12.) Kotikasvatuksen tukemisen lisäksi ohjaavissa asiakirjoissa puhutaan vanhemmuuden tukemisesta: ”Henkilöstö tukee vanhemmuutta ja kodin kasvatustyötä sekä ohjaa tarvittaessa lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmien käyttöön ja tiedottaa niiden toiminnasta” (STM 2002, 18). Päiväkodin varhaiskasvatustyötä viitoittaa myös lastensuojelulaki, joka edellyttää työntekijöitä toimimaan ehkäisevien lastensuojelun tukitoimien suunnassa lapsen kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä vanhemmuutta tukien sekä velvoittaa työntekijöitä ilmoittamaan viranomaisille lastensuojelun tarpeen selvittämisestä, mikäli lapsen tilanne sitä edellyttää (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417).

Lain sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (22.9.200/812) mukaan sosiaalihuoltoa toteutettaessa on otettava huomioon asiakkaan toivomukset, mielipide, etu ja yksilölliset tarpeet. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista todetaan, että ”Asiakaslain tarkoituksena on edistää asiakaslähtöisyyttä ja asiakassuhteen luottamuksellisuutta sekä asiakkaan oikeutta hyvään palveluun ja kohteluun sosiaalihuollossa” (STM 2002, 16). Asiakirjassa (STM 2002, 16) asiakkaan oikeuksien osallisuuden ja vaikuttamisen näkökulman huomioimiseen varhaiskasvatuksessa vedotaan viittaamalla paitsi asiakaslakiin myös kuntalakiin sekä sosiaali- ja terveydenhuollon valtakunnallisiin laatusuosituksiin.

”Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä

tulee siten ottaa huomioon toisaalta muun varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt.” (OPH 2000, 7.) Päiväkodin puitteissa toimivaa esiopetuksen toteuttamiseen sovelletaan perusopetuksen lain lisäksi myös päivähoitolakia (Petäjäniemi & Pokki 2010, 10). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia.” (OPH 2000, 7.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2000, 7) mainitaan, että ”Esiopetuksessa lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen.” ”Esiopetuksen tavoitteet määrittyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.” ”Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksyttyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen.” (OPH 2000, 7.)

”Opetussuunnitelman perusteet on normi, joka toimii kansallisena kehyksenä opetussuunnitelman laadinnalle. Paikallisissa opetussuunnitelmissa tarkennetaan perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä ja niiden pohjalta luodaan toiminnallisia kokonaisuuksia.” ”Opetussuunnitelma voidaan laatia kuntakohtaisena, alueittaisena tai päiväkotitai koulukohtaisena sen mukaan, kuin opetuksen järjestäjä päättää. (OPH 2003, 2; OPH 2000, 20-21.)

Esiopetuksen osalta varhaiskasvatustyön tavoitteisto näyttäytyy asiakirjan tasolla selkeältä, kun taas päivähoidon kontekstissa käsitteistö on moninaista. Valtakunnallisista ohjaavista asiakirjoissa on mahdollista jäsentää karkeasti seuraavat päiväkodin varhaiskasvatustyötä viitoittavat tavoitteistot: lapsen kasvun ja kehityksen edistäminen, kotikasvatuksen tukeminen, vanhemmuuden tukeminen, vanhemman ja lapsen vaikutusmahdollisuuden ja osallisuuden tavoite. Asiakirjat on laadittu erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa, minkä vuoksi ne heijastelevat aikansa henkeä. Nämä tulkinnat on nähtävissä myös kuntatason asiakirjoissa erilaisina painotuksina ja yhdistelminä.

Sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetusministeriön selvitysraportissa (Petäjäniemi & Pokki 2010) tuodaan esille ohjaavissa asiakirjoissa esiintyvien käsitteiden ”varhaiskasva-

tus” ja ”päivähoito” tuottamat ristiriitaiset kuvat alle kouluikäisten lasten yhteiskunnallisen kasvatusinstituution perustehtävästä ja asiakkuudesta. Varhaiskasvatuksella viitataan päivähoidon ja esiopetuksen toiminnan sisällölliseen, pedagogiseen osuuteen, kun taas päivähoidon tehtävänmäärittelyssä korostuu vanhempien kasvatusvastuun ensisijaisuus. Ne ovat erilaisiin painotuksiin nojaavia käsitteitä, jotka kuvaavat päivähoitokeskustelun muuttumista varhaiskasvatuskeskusteluksi. Päivähoito näyttäytyy palvelujärjestelmän tarpeista nouseelta hallinnolliselta käsitteeltä, jolloin asiakkaita ovat lasten vanhemmat. Varhaiskasvatuksessa asiakkaiksi määrittyvät lapset, jolloin sisältönä on vanhempien ja henkilöstön yhteistyöllä linjaama lasten kasvatustoiminta. (Petäjäniemi & Pokki 2010, 11-12.)

Onnismaa (2010, 252) toteaa, että päivähoitolain muotoilu kotikasvatuksen tukemisesta on jättänyt tilaa monenlaisille tulkinnoille. Tarkoittaako tukemisen velvoite esimerkiksi sitä, että päivähoidossa tulee tukea myös huonoa kotikasvatusta tai kotona käytettyjä arveluttavia kasvatusmenetelmiä (Onnismaa 2010, 252)? Hän (2010, 253) tuo lisäksi esille, että vaikka kotikasvatuksen tukeminen esiintyy asiakirjoissa usein tasavahvoina, mutta varhaiskasvatustyön käytännöt ja sitä tukevat rakenteet eivät ole linjassa näiden painotusten kanssa. Lasten kanssa toimimiseen käytetään työajasta yhteensä 72 %, kun taas kotien kasvatustyön tukemiseen kuluu päivittäin 20 minuuttia (Onnismaa 2010, 253). Myös varhaiskasvatusasiakirjat heijastavat käsitteiden konkretisoimisen tasolla tätä ristiriitaa: Lapsen kasvun ja kehityksen tukemista varhaiskasvatuksessa linjataan erilaisilla lausumilla, mutta kotikasvatuksen tukeminen, joka on kirjattu niin päivähoitolakiin kuin valtioneuvoston periaatepäätökseen ei saa konkreettista muotoilua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Kun asiakirjoja tarkastelee yhdessä, kotikasvatuksen tukemisen jäädessä pois varhaiskasvatusta linjaavasta asiakirjasta, voi päätyä johtopäätökseen, että laadukas varhaiskasvatus, jota määritetään selkeämmin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, toimii kotikasvatusta täydentävänä ja kotikasvatuksen tukeminen tarkoittaa käytännössä sitä, että hyvä hoito, kasvatus ja opetus tukevat kodin kasvatustyötä tässä mielessä.

Myös Kalliala (2008, 19) pohtii päivähoitolaissa määritetyn kaksoistehtävän epäselvyyttä: ”Yksi keskeisistä kysymyksistä kuuluu, tulisiko varhaispedagogiikka nähdä pääasiallisena keinona vastata kumpaankin varhaiskasvatuksen haasteeseen vai pitäisikö lapsen hoiva, kasvatus sekä opettaminen ja toisaalta perheen tukeminen nähdä toisistaan erillisinä alueina.”

### 3.2 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Käsitykset vanhemmasta, varhaiskasvatuksen ammattilaisesta ja heidän välisestä suhteesta vaikuttavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten tapaan suuntautua kanssakäymiseen vanhemman kanssa. Varhaiskasvatustyötä ohjaavissa asiakirjoissa (yhteis)työn toteuttamista linjaavat tavoitelauseet ilmentävät näissä käsityksissä ajan myötä tapahtuneita muutoksia. Niin myös vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välisen yhteistyön määrä, suunta, laatu ja toteuttamismuodot ovat vaihdelleet vuosikymmenten aikana (Hujala, Purroila, Parrila & Nivala 2007, 114). Varhaiskasvatustyö ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen saareke. Erilaiset käsitykset ovat sidoksissa vanhempia, vanhemmuutta, perhettä, lasta ja lapsuutta sekä päivähoitoa ja varhaiskasvatustyötä koskevaan ajankohtaiseen keskusteluun sekä laajempiin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin.

#### 3.2.1 Kohti aktiivisempaa asiakasroolia ja yhteistyötä

Alasuutari jakaa sotien jälkeisen ajan hyvinvointipalveluiden tarkastelun kolmeen ajanjaksoon: 1940-luvulla alkaneeseen moraalitalouden vaiheeseen, sitä seuranneeseen 1960-luvulla käynnistyneeseen suunnittelutalouden vaiheeseen sekä 1980-luvun alusta aina 1990-luvulle asti jatkuneeseen kilpailutalouden vaiheeseen. Nämä kolme vaihetta ovat näkyneet myös muutoksina sosiaali- ja terveysalan ammattiryhmien ammatillisessa orientaatiossa. Alasuutari erottaa edeltäviin vaiheisiin liittyvät ammattiorientaatioita ilmentävät ajanjaksot nimeämällä ne kutsumuksen, ammatillisuuden ja palvelualttiuden korostamisen kausiksi. (Alasuutari 1996, 104-122.) Siirtymät orientaatiosta toiseen eivät ole olleet yhtäkkistä tai dramaattista. Muutos on tarkoittanut sitä, että entisten puhetapojen rinnalle on tullut uusia puhetapoja, jotka voivat samalla myös muuttaa muita puhetapoja (Alasuutari 1996, 151-152). Laajemmat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat toisaalta pakottaneet tarkistamaan suhtautumista omaan työhön ja sen ammatilliseen ryhmään, mutta toisaalta siirtyminen ajanjaksolta toiselle on sidoksissa siihen, miten eri ammattiryhmät ovat aktiivisesti rakentaneet julkisessa keskustelussa omaa identiteettiään (Alasuutari 1996, 122-123).

Kutsumuksen kautena, 1940-luvulta alkaen, ammattiryhmien suhdetta omaan työhön voi kuvata pyyteettömänä kutsumustyönä. Vaikka työn perusta rakensi kuvaa työtään rakkautella tekevänä ammattilaisesta, oli ammattilaisen suhde potilaaseen tai asiakkaaseen hierarkkinen. 1960-luvulla käynnistyneellä ammatillisuuden kaudella ammatillisuus ja asiantuntijuus nousivat keskeisiksi painotuksiksi. Tieteellinen suunnittelu rakentui ammattitaidon perustaksi ja keinoksi vastata yhteiskunnallisiin ongelmiin. Yhteiskunnallista alkuperää olevien ongelmien asiantuntijana työntekijän työ nähtiin osaksi yhteiskunnan tieteellistä suunnittelua. Huolellisen ja kokonaisvaltaisen suunnittelun avulla asiantuntija pyrki vastaamaan kansalaisten tarpeisiin. Ammatillisuuden kaudella yksilöä ei nähty riittävän kykeneväiseksi itse määrittämään omia tarpeitaan, vaan näkemys yksilön tarpeista määrittyi asiantuntijan näkemyksen perusteella. (Alasuutari 1996, 126-149.)

1980- ja 1990-luvun taitteeseen ajoittuva siirtymä suunnittelutaloudesta kilpailutalouden ajanjaksoon näkyi muutoksina sosiaali- ja terveystalouden hallinnossa ja organisaatiossa. Tulostavuuksien ja kilpailuttamisen soveltaminen sosiaali- ja terveystoimessa on tarkoittanut siirtymistä suorasta peruspalveluita tukevasta valtion rahoituksesta 1990-luvulla toteutetun uudistuksen jälkeen menettelyyn, missä valtion myöntämä tuki on riippuvaisista toteutuneesta palvelun käytöstä. Tälle ajanjaksolle omaleimasta on ollut näkemys asiakkaasta ostavana asiakkaana. Ammatillisen orientaation lähtökohtana on yritysmaailmasta omaksuttu käsitteistö, mikä näkyy mm. puheena maksavien asiakkaiden palvelemisen tarkeydestä ja työn markkinoimisesta palveluiden ostajille eli veronmaksajille. (Alasuutari 1996, 149-154.)

Alasuutarin jaottelussa on yhtymäkohtia päivähoiton ammatillisesta suuntautumisesta käytettyyn jaotteluun, jonka on tulkittu kuvastavan varhaiskasvatuksen ammattilaisten orientoitumisessa ja toimintakäytännöissä ilmenevää muutosta päivähoiton alkuvaiheilta vuosituhanteen vaihteeseen (Hujala ym. 2007, 117-123). Ammatillisia käytäntöjen analysoimiseen perustuvassa tutkimuksessaan Dunst, Johanson, Trivette ja Hambyn (1991) jakavat ammatillisen suuntautumisen ammattilähtöiseen, perheiden tukemaan, perhekeskeiseen ja perhelähtöiseen ammatillisuuden tyyppeihin (Hujala ym. 2007, 117-123). Näistä ammattilähtöinen ammatillisuus tarkoittaa toista ääripäätä, missä vanhempien omaa lastaan koskevalla asiantuntemuksella ei juuri ole merkitystä päivähoiton ammatillisissa toimintakäytännöissä, ja työntekijä on kasvatuskäytäntöjen auktoriteetti. Suomen päivähoitokäytän-



nöissä 1970-luvun on tulkittu olevan ammatilaislähtöisyyden kulta-aikaa. Toiseen ääripäähän sijoittuu perhelähtöinen ammatillisuus. Tässä lähestymistavassa päivähoitokäytännöt ovat luonteeltaan asiakaslähtöisiä ja työntekijät näkevät yhteistyön vanhempien kanssa ammatillisen toiminnan lähtökohtana. Lasten hoito ja kasvatusta lähtevät perheiden tarpeiden pohjalta, mikä merkitsee vanhempien omaa lastaan koskeva asiantuntemuksen näkemistä päivähoitoa toteuttamisen oleellisena lähtökohtana. Perhelähtöinen ammatillisuus yleistyi käytännöissä 1990-luvulla lapsikohtaisen kasvatuksen suunnittelun muodossa. (Hujala ym. 2007, 117-119.) Ajatus perhelähtöisestä perheiden tarpeiden pohjalta lähtevästä varhaiskasvatustyöstä heijastelee sosiaali- ja terveysalalla 1990-luvun alun jälkeen voimistunutta asiakaspalveluajattelua.

Valtakunnallinen varhaiskasvatustyön ohjausjärjestelmä koostuu asiakirjoista, joiden luominen sijoittuu erilaisiin yhteiskunnallisiin tilanteisiin. Ohjaavissa asiakirjoista on havaittavissa siirtymä tuettavasta vanhemmasta kohti aktiivisempaa asiakasroolia. 1970-luvun ammatillisuuden korostamisen kaudella, päivähoitolain luomisen aikaan, päivähoitolakiin kirjattu kotikasvatuksen tukemista koskeva tavoitelause sisältää epäilyksen vanhempien kykenemättömyydestä hoitaa kasvatustehtäväänsä, ja viestii ulkopuolisen tuen tarpeesta, johon varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee työssään vastata. Vastaavasti varhaiskasvatustyötä ohjaavissa asiakirjoissa puhe ”asiakkaan oikeudesta hyvään palveluun” (STM 2002, 16) ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksien vahvistamisesta varhaiskasvatuksen toteuttamisessa (STM 2002, 17-18) tuottavat kuvaa vanhemmasta aktiivisena, valintoja tekevänä kansalaisena ja palvelun käyttäjänä, jolle työntekijä luo mahdollisuudet ja edellytykset toimia asiakkuuteen kuuluvien oikeuksien puitteissa.

### **3.2.2 Kumppanuusajattelu osana sosiaalipolitiikkaa**

Syrjäytymisen vähentäminen ja ehkäiseminen on ollut myös yksi 2000-luvulla toimineiden hallitusten painopistealueista (Juhila 2006, 51). Juhila (2006, 65-67) esittää, että syrjäytymisen ehkäisemiseen tähtäävän hyvinvointipolitiikan taustalla on ollut usko asiakkaan kykyyn tehdä valintoja, vaikuttaa ja kantaa vastuuta. Hyvinvointipalvelujen ohjausjärjestelmässä tapahtunut muutos on merkinnyt kirjallisten ja suullisten sopimusten lisääntymistä kansalaisen ja työntekijän välillä (Määttä & Kalliomaa-Puha 2006, 179-193). Palola, Rin-

tala ja Savio (2010, 53-54) kytkevät sopimuksellisuuden ja siihen liittyvän ajatuksen vastuullisesta kansalaisesta osaksi laajempaa kumppanuusajattelua. Euroopan unionin jäsenmaihin levinnyttä kumppanuuspuhetta on käytetty uudenlaisena hyvinvointivaltion rakentamisen välineenä. Jäsenvaltioiden toteuttamassa sosiaalipoliittisessa kumppanuudessa on kyse vaatimuksesta ajatella hyvinvoinnin järjestämistä toisin. Kumppanuusajattelussa yksittäiset kansalaiset pyritään sitomaan valtion rinnalle sosiaalisten ongelmien kontrolloijiksi. (Palola ym. 2010, 53-67.) Erilaiset kumppanuuden mikrotason toteuttamisvälineet, suunnitelmat ja sopimukset, ovat 2000-luvun sosiaalipoliittisia keinoja, joiden avulla kansalaisia on pyritty aktivoimaan, ottamaan vastuuta valinnoistaan ja hallitsemaan elämäänsä paremmin (Palola ym. 2010, 77). Sopimusten avulla tuotetaan yksilöille uudenlaista toimijuutta. Niiden kautta heistä tulee aktiivisia vastuunottajia. Nykyinen asiakkuutta korostava suuntaus tarkoittaa asiakasta, joka hoitaa omat asiansa ja kantaa samalla vastuuta myös muista kansalaisista. (Määttä & Kalliomaa-Puha 2006, 191.)

Keskeisiä kumppanuusajattelun ydinkäsitteitä ovat mm. voimaannuttaminen, aktivointi, osallisuus ja vastuu (Palola ym. 2010, 67). Syrjäytymisen ehkäisemisen sijaan puhutaan näin ollen usein osallisuudesta ja sen edistämisestä (STM 2003, 15). Osallisuus painottuu monissa hyvinvointipoliittisissa ohjelmissa. Kyse on eräänlaisesta kansalaisten sisäistettyyn itsehallintaan pyrkivästä kansalaisten vastuuttamisesta ja valtaistamisesta, missä julkinen hallinta nojautuu yksityiseen elämänhallintaan eikä valtioninstituutioiden toimintaan. (Määttä ym. 2006, 180-181.) Keskeistä osallistamisen välineenä on valtautuminen (empowerment), missä on kyse vallan siirtämisestä niille, joilla sitä ei ole. Valtautumisen kautta yksilöt tulevat kykeneviksi mm. saavuttamaan omia päämääriään ja auttamaan itseään. Valtaistuminen tarkoittaa sellaista työntekijän roolia, missä työntekijällä on tukijan ja mahdollistajan rooli. Työskentely sisältää uskon siihen, että ihmisen voimavarat ja vahvuudet tunnistettaessa ihminen kykenee muuttumaan ja vaikuttamaan omaan elämäänsä. Osallisuuteen ja täysivaltaiseen kansalaisuuteen yhdistyy ajatus yhteisöjen varaan rakentuvasta kansalaisyhteiskunnasta, missä yhteisöihin kuuluminen, niissä toimiminen ja niiden kautta vaikuttaminen rakentavat osallisuutta ja kansalaisuutta ja voivat auttaa valtaistumista. (Juhi 2006, 120-123.)

Kumppanuuspuheen myötä keskeiseksi sosiaali- ja terveydenhuollon ammatillisen orientaation ihannekuvaksi on 2000-luvulla noussut asiakkaan ja työntekijän välinen kump-

panuussuhde. Kumppanuussuhde ei ole hierarkkinen asiantuntijasuhde, vaan asiantuntijuus on horisontaalista, sitä on molemmilla osapuolilla (Juhila 2006, 147-148). Eri osapuolten vastuiden ja erilaisten roolien korostamisen sijaan kumppanuusretoriikkaan kuuluu osapuolten välisen tasavertaisen suhteen ja yhteisen tavoitteen korostaminen (Palola ym. 2010, 55).

Kumppanuudessa on kyse toimijoiden suhdetta kuvaavasta käsitteestä. Se ei itsessään kerro vielä mitään itse toiminnan tavoitteesta, vaikka se onkin valjastettu syrjäytymistä ennaltaehkäiseväksi sosiaalipoliittiseksi toimenpiteeksi. Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset toimivat hyvin erilaisissa työtehtävissä, joissa työn tavoitteet määrittyvät erilaisiksi. Jos kumppanuudessa ”suunta on yhteinen”, mielenkiintoiseksi kysymykseksi nousee se, millaiseen tavoitteeseen kumppanuussuhteessa varhaiskasvatustyössä pyritään vastaamaan. Miten kumppanuusretoriikka ja ydinajatuksot on istutettu varhaiskasvatustyön käsitteviidaksoon?

### **3.2.3 Kasvatuskumppanuus 2000-luvun ihanteena**

1980-luvulta eteenpäin yhteistyösuhteen kehittämiseen on vaikuttanut voimakkaasti Bronfenbrennerin ekologisen teorian soveltaminen käytäntöön nostaen yhteistyön vanhempien kanssa varhaiskasvatushenkilöstön tarkastelun keskiöön (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 114). Bronfenbrennerin ekologinen näkökulma on toiminut keskeisenä teoreettisena perustana kumppanuusajattelun juurruttamisessa 2000-luvulla varhaiskasvatustyön kentälle. Teoria orientoitui tarkastelemaan lasta toimijana niin perheen kuin päivähoitonkin kasvuympäristössä (Hujala ym. 2007, 22-24). Lasta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti osana monista tekijöistä muodostuvaa systeemiä. Kasvatuskumppanuuden kannalta tarkastelu suunnataan usein Bronfenbrennerin mesosysteemin toimivuuteen eli lapsen eri kasvuympäristön välisen vuorovaikutuksen toimivuuteen. (Hujala ym. 2007, 22-30.)

Oletuksena on, että näiden systeemien harmoninen toiminta heijastuu lapseen tämän tasapainoisena käytöksenä. Toisaalta systeemien välisillä ristiriidoilla nähdään olevan lapsen hyvinvoinnin kannalta kielteisiä vaikutuksia. Lapsessa ilmeneviä häiriöitä tarkastellaan teorian pohjalta merkkienä systeemien välisestä ristiriidasta. Toisessa ympäristössä lapsen

toiminta voidaan nähdä normaalina kun taas toisessa se voidaan luokitella poikkeavaksi. Lapsen käyttäytymistä ohjaillaan kontekstuaalisen kasvun orientaatiossa muuttamalla yhtäaikaisesti sekä lapsen toimintaympäristöä että lapsen reaktioita siihen. (Hujala ym. 2007, 27-30.)

Kasvattajan toiminnan näkökulmasta kontekstuaalinen malli merkitsee tiedon ja ymmärryksen lisäämistä lapsen kasvun prosessista, lapsen näkökulman selkiyttämistä lapsen kasvun arvioimiseksi sekä kokonaisvaltaisen, yhteisöllisen kasvattajaroolin omaksumista. Lisäksi lasten kannalta keskeistä on kasvu ympäristöjen yhteensovittaminen ja kasvatuksellisen jatkuvuuden löytäminen kodin ja päiväkodin toimintaympäristöjen välille. (Hujala ym. 2007, 27-30.) Yhteistyön ajatellaan vähentävän kodin ja päiväkotiympäristön välistä epäjatkuvuutta vaikuttaen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen myönteisellä tavalla. Käytännössä tämä tarkoittaa lapseen kohdistuvien odotusten yhtenäistämistä, vanhempien ja varhaiskasvatustyötä tekevien ammattilaisten yhteistyösuhteiden toimivuutta, avointa ja kaksisuuntaista kommunikaatiota, osapuolten henkilökohtaista kontaktia sekä lapsen siirtyessä päivähoitoon hänelle tutun henkilön lapselle antamaa tukea. (Hujala ym. 2007, 114-115.)

Bronfenbrennerin teoreettiset ajatukset näkyvät varhaiskasvatustyötä ohjaavissa asiakirjoissa, yhteistyötä jäsentävissä tavoitelauseissa. ”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden.” (Stakes 2005, 11.) Varhaiskasvattajalta odotetaan työskentelyä kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti (Stakes 2005, 17). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (Stakes 2005, 31) ”kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa”. Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana ovat lapsen tarpeet, lapsen edun ja oikeuksien toteutuminen. Tarkoituksena on tunnistaa mahdollisimman varhain kasvun, kehityksen tai oppimisen alueella mahdollinen tuen tarve. Lapsen hyvinvoinnin edellytyksiin vastataan yhdistämällä vanhempien ja varhaiskasvattajien tiedot lapsesta. Yhdessä vanhempien kanssa laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, jonka perusteel-

la päivähoidon henkilöstö voi toimia työssään johdonmukaisesti lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden. (Stakes 2005, 31-33.)

Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritetään odotuksia vanhemman ja työntekijän keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä kasvatusvastuun jakamiselle. Lapsen tarpeisiin vastaamisen edellytykseksi määritetään luonteeltaan luottamuksellinen, tasavertainen ja toista kunnioittava, vanhemman ja päivähoiton henkilökunnan välinen vuorovaikutus (Stakes 2005, 31). Henkilöstö on vastuussa kasvatuskumppanuuden ja tasavertaisen yhteistyön edellytysten luomisesta. Ongelmatilanteissa yhteistyösuhteessa tulee luoda kasvatuskumppanuuden ilmapiiri. Puheessa vanhemmalle määritetään lapsen ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu sekä oman lapsensa tuntemus ja henkilökunnalle koulutuksen antama ammatillinen tieto ja osaaminen. (Stakes 2005, 31-32.)

Varhaiskasvatustyötä ohjaavissa asiakirjoissa kasvatuskumppanuutta lähestytään myös vanhemman osallisuuden näkökulmasta. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä (STM 2002, 18) todetaan, että ”Varhaiskasvatuksessa henkilöstö luo edellytykset kodin ja päivähoiton yhteistyölle ja vahvistaa vanhempien osallisuutta siihen. Lisäksi korostetaan vanhemman ”mahdollisuutta vaikuttaa” yksikön varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön ja osallistumista sen arviointiin (Stakes 2005, 32), sekä vanhempien vaikutusmahdollisuuksien vahvistamista varhaiskasvatuksen toteuttamisessa (STM 2002, 17-18). Vanhemmille tulee järjestää mahdollisuuksia kasvatuskeskusteluihin paitsi oman lapsen osalta myös muiden vanhempien ja koko henkilöstön kanssa (Stakes 2005, 31). Kasvatuskumppanuuden tavoitteeksi mainitaan lisäksi ”vanhempien keskinäisen yhteistyön muotojen ja tapojen edistäminen” (Stakes 2005, 31).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita kasvatuskumppanuutta. Sen sijaan lapsen viihtyvyyden, kasvamisen ja oppimisen kannalta tärkeäksi mainitaan luottamuksellisen yhteyden luominen esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien välille. (OPH 2000, 15.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2003 (OPH 2003, 1) tehdyssä muutoksessa korostetaan aikaisempaa enemmän kodin ja esiopetuksen välistä vuorovaikutusta korostamalla kasvatusyhteisöjen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Keskinäisiä suhteita määritetään myös seuraavalla tavalla: ”Esiop-

tuksen henkilöstöllä ja huoltajilla on yhteinen kasvatusvastuu lapsesta. Vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta sekä oman lapsensa tuntemus. Esiopetuksen henkilöstö tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa osaltaan lapsen kasvatuksesta esiopetuksen aikana.” (OPH 2003, 1) Lisäksi esitetään, että ”Lasten huoltajien on voitava vaikuttaa työhön varsinkin opetussuunnitelman kasvatustavoitteita suunniteltaessa.” (OPH 2000, 20-21; OPH 2003, 2).

Kaskelan ja Kekkosen (2006, 16-34) mukaan kasvatuskumppanuus rakentuu neljälle periaatteelle, jotka ovat kuuleminen, kunnioitus, dialogi ja luottamus. Kuulemisen periaate tarkoittaa asettumista kuulemaan toisen ihmisen asiaa, ajatuksia ja puhetta. Tässä oleellista on myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luominen, aito kiinnostus, empaattisuus ja rehellisyys. Kuunteleminen voi auttaa hyväksymään, ymmärtämään ja kunnioittamaan toista ihmistä. Myönteinen suhtautuminen, rehellisyys ja avoimuus viestivät toiselle kunnioittavasta suhtautumisesta. Luottamus rakentuu ajan myötä, edellyttäen yhteisiä kohtaamisia ja vuoropuhelua. Vanhemman ja työntekijöiden välisen luottamuksen syntyyn vaikuttavat ihmisen aikaisemmat kohtaamiset, työntekijän tapa suhtautua lapseen sekä vanhempien ajatuksiin, toiveisiin ja kasvatuskäsityksiin. Dialogisuudella viitataan keskusteluun, jossa ei valita puolta, vaan puhutaan ja toimitaan yhdessä. Dialogisen kasvatuskumppanuuden onnistumisen kannalta keskeistä on työntekijän yhteys omiin sisäisiin kokemuksiin, jotta hänen olisi mahdollista erottaa myös tunnetasolla oma kokemuksensa vanhempien kertomuksista. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32-49.)

### **3.2.4 Näkökulmia kasvatuskumppanuuteen**

Päivähoitolaki velvoittaa päivähoitoa toimimaan yhdessä kotien kanssa lapsen kasvua ja kehitystä edistäessään (Laki lasten päivähoidosta 1973/36). Niin yhteistyö vanhempien kanssa kuin ajatus yhteistyön tarjoamista mahdollisuuksista lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen prosessissa ei kumpikaan ole varhaiskasvatuksen ammattilaisille täysin uusia ajatuksia. Puhe kasvatuskumppanuudesta on kuitenkin muuttanut varhaiskasvatustyössä lapsen kehityksen tukemiseen tähtäävän työn tarkastelun suunaan siten, että yhdessä toimimisesta on tullut keskeinen *edellytys* lapsen hyvinvoinnin turvaamisen kannalta. Kasvatuksen onnistumisen ja laadun tulkitaan olevan sidoksissa onnistuneeseen yhteistyöhön

(Hujala ym. 2007,114). Kasvatuskumppanuuden tulkitaan nousevan lapsen tarpeista käsin. Kasvatuskumppanuuteen liitettävä ajatus varhaiskasvatuksen ympäristöjen yhtenäistämisestä (Stakes 2005, 11) ja järjestämisestä mielekkääksi kokonaisuudeksi voi vähentää lapsen kohdistuvia ristiriitaisia odotuksia ja siten vaikuttaa lapsen hyvinvointiin myönteisellä tavalla. Tällä on kuitenkin kääntöpuolensa. Mitä enemmän lasten kanssa toteutetaan yksilöllisiä ratkaisuja voi se samalla kasvattaa kasvatuksista aiheutuvia eroja lasten välillä. Tämä on ristiriidassa universaalin varhaiskasvatuksen kanssa, missä kaikkien lasten nähdään tärkeäksi päästä osalliseksi samanlaisista mahdollisuuksista. ”Laadukas varhaiskasvatus tasoittaa lasten elinolosuhteista seuraavia eroja ja tarjoaa siten kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä omien edellytystensä mukaisesti.” (STM 2002, 17.)

Lapsen näkökulman lisäksi kasvatuskumppanuuden voi tulkita lähtökohdiltaan sivuuttavan myös vanhempien tukemisen näkökulman. Puroila (2004b, 19) tuo esille, että vaikka vanhemmuuden tukemisen tehtävälle olisi tarvetta päivähoidossa, ei hänen tulkintansa mukaan asiakirjapuheessa korostettu kasvatuskumppanuus ole lähtökohdiltaan huomionut tukemisen tarpeeseen vastaamista. On myös epäilty kumppanuus-käsitteen sopivuutta julkisessa virassa toimivan ja kuntalaisen välisen suhteen kuvaamiseen. Käsite viittaa vapaaehtoiseen ja tasavertaiseen kumppanuuteen, mikä voi olla ongelmallista, koska tässä tapauksessa kumppanuus ei perustu vapaaehtoisuuteen kummankaan osapuolen kannalta. Lisäksi on arveltu käsitteen olevan liian intiimi käytettäväksi yhteiskunnallisen kasvattajan ja vanhemman välistä kanssakäymistä kuvaamaan. (Onnismaa 2010, 256.)

Suomessa vahvasti esillä ollut Bronfenbrennerin ekologisen teorian soveltaminen on saanut kritiikkiä osakseen. Hujala ym. (2007, 114) tähdentävät, että Bronfenbrennerin teoria on ihmisen kehityksen teoria ja kuvaa samalla sosiaalistumista yhteiskuntaan. Kuitenkin mallia on hyödynnetty yhteistyötä koskevassa kehitystyössä ennen kaikkea perusteena vanhemman ja työntekijän välisen vuorovaikutuksen näkemiseksi eräänlaisena yhteiskunnallisen kasvatuksen välineenä, jonka onnistuminen ja korkea laatu on riippuvainen kasvu-ympäristöjen suhteiden onnistumisesta (ks. Hujala ym. 2007, 114). Härkönen (2008, 36-27) korostaa, että mallia käytetään usein lähtemällä liikkeelle yksilöstä ja kohdentamalla huomio vain lapsen lähiympäristöön, minkä vuoksi yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät jäävät vähemmälle huomiolle. Tämän seurauksena tarkastelussa ongelmia ja niiden selityksiä lähestytään yksilöpsykologisesta näkökulmasta (Härkönen 2008, 36-37).

Bronfenbrennerin ekologinen teoria tarjoaa lisäksi vain yhden näkökulman kasvatuskumppanuuden tarkasteluun. Keyes (2002, 177) esittää, että toimiminen yhteistyössä edellyttää työntekijältä erilaisten näkökulmien tiedostamista ja hyödyntämistä, ei vain yhden teoreettisen näkökulman soveltamista käytäntöön. Hän (2002, 177-191) esittelee teoreettisen lähestymistavan, jossa hän yhdistelee Bronfenbrennerin ideoita muiden teoreettisten mallien kanssa; Getzelin sosiaaliseen systeemiin, Katzin, Hooverin ja Dempeyn vanhemmuuden roolia käsitteleviin ajatuksiin sekä Epsteinin typologiaan vanhempien osallisuudesta. Keyes (2002, 184) tuo esille, että toimivan kumppanuussuhteen onnistuminen on hyvin moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat useat asiat, kuten kummankin osapuolen kulttuurin ja arvojen moninaisuus, osapuolten taustalla vaikuttavat voimat kuten työpaikan erityispiirteet ja muuttuvat perherakenteet sekä osapuolten kyky asettua rooliinsa.



## 4 TEOREETTISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

### 4.1 Tieteenfilosofiset perusteet

Tutkimuskohteenani on päiväkodin varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuottama puhe yhteistyöstä ja kasvatuskumppanuudesta. Päätös tutkia puhetta, kielen käyttöä, on syntynyt aiheen valinnan jälkeen, perehtyessäni kasvatuskumppanuuteen liittyvään kirjallisuuteen. Pyrkiessäni ymmärtämään kumppanuuspuhetta, kokonaiskuvan hahmottumisen sijaan eteeni aukeni laaja kirjo erilaisia, keskenään ristiriitaisiakin näkökulmia kanssakäymiseen vanhempien kanssa. Riippuen sanavalinnoista, tavoista puhua kanssakäymisestä vanhempien kanssa, kasvatuskumppanuutta käsittelevät kielelliset kuvaukset rakensivat samalla moninaista kuvaa siitä, mistä varhaiskasvatustyössä on kyse. Halusin päästä käsiksi tähän puheen ristiriitaisuuteen ja moninaisuuteen. Keskustellessani havainnostani kokeneen tutkijan kanssa, sain neuvoksi tutustua diskurssianalyysiin. Diskurssianalyysin teoreettiset lähtökohdat tuntuivat sopivan hyvin tapaani tarkastella aihealuetta. Lukukokemukseni oli auttanut minut vaivihkaa sopivan teoreettisen ja metodologisen lähestymistavan löytämiseen tutkimukselleni.

Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys rakentuu kielen käytön toiminnallisuutta korostavan diskurssianalyysin, ja sen teoreettisena kotina pidetyn sosiaalisen konstruktio-  
nismien lähtökohdille. Tutkimukseni asemoituu näin ollen samalla laadullisen tutkimuksen kenttään, missä tutkimuksen teon yhdeksi keskeiseksi piirteeksi luonnehditaan usein tutkimuskohteena olevan ilmiön ymmärtäminen, selittämisen ja syy-seurausyhteyksien etsimisen sijaan (ks. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 314).

Sosiaalinen konstruktioismi tarjoaa hyvin erilaisen lähestymistavan todellisuuden tarkasteluun kuin perinteinen positivistinen ja empiristinen suuntaus, joiden lähtökohtana on oltu ympäriöivää todellisuutta koskevan, objektiivisen tiedon saavutettavuudesta havainnoimalla (Burr 1995, 3; 2003, 3.). Sosiaalinen konstruktioismi kyseenalaistaa ajatuksen siitä, että erilaiset kategoriat ja kielelliset kuvaukset kertoisivat suoraan jotain ympäriöivästä todellisuudesta, paljastaisivat sen perimmäisen luonteen. Sen sijaan kieltä käyttäessään ihmiset ovat aktiivisesti itse tuottamassa erilaisia jaotteluja ilmiöistä ja antavat erilaisia merkityksiä arkielämän asioille. (Burr 1995, 1-9; Gergen 2009 5-6.)

Vaikka ihminen on kielen käyttäjänä osallisena merkitysten rakentumisessa, eivät nämä kielelliset kuvaukset ja merkitykset kumpua yksittäisen ihmisen pään sisästä, vaan tieto nähdään rakentuvan merkitysvälitteisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Burr 1995, 1-9; Gergen 2009, 6-8). Tieto, käsitykset ”totuudesta” eivät ole havainnoinnin tuloksia, vaan ihmisten keskinäisen kanssakäymisen, erilaisten sosiaalisten prosessien tuotteita. Lisäksi tapamme tarkastella asioita, käyttämämme kategoriat ja käsitteet, ovat sidoksissa niihin kulttuuriin ja historiallisiin merkityksenantotapoihin, jotka ovat vallalla (Burr 1995 3-4.)

Paitsi että kielellä tuotetut erilaiset totuusversiot rakentuvat osana sosiaalista toimintaa, on tieto ja sosiaalinen toiminta kietoutunut yhteen myös siten, että sosiaalisesti rakennetut versiot todellisuudesta rohkaisevat ihmisiä erilaisiin toiminnan muotoihin. Rakennetut käsitykset sekä ylläpitävät joitakin sosiaalisia toimintatapoja että sulkevat pois toisia. Sillä, mitä kulloinkin pidetään tietona eli millaiseksi todellisuus rakentuu tai rakennetaan, on vaikutuksia ihmisten toimintaan. (Burr 1995, 5.)

Sosiaalinen konstruktionismi ei kuitenkaan kyseenalaista itse materiaalisen todellisuuden olemassa oloa. Todellisuus on olemassa sellaisena kuin se on, mutta pyrkiessämme selittämään tai kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumia, joudumme tukeutumaan joihinkin kuvaustapoihin. Riippuen siitä, miten todellisuutta kuvataan, voi sama ilmiö saada erilaisia merkityksiä. Rakennamme todellisuutta siten aina jonkinlaiseksi niiden kuvausten kautta, joihin kulloinkin tukeudumme. (Gergen 2009, 2-5.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuutta ei siis ole mahdollista tavoittaa ”puhtaana”, vaan se tulee merkityksellistetyksi aina jostain näkökulmasta käsin (Burr 1995, 1-9; Jokinen 1999, 39).

## **4.2 Diskurssianalyttiset painopisteet**

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaoletukset otetaan diskurssianalyttisissä tutkimuksissa vakavasti, mikä näkyy niin tutkimuskysymyksen muotoilussa, analyttisten työkalujen kehittämisessä kuin tutkimuskohteen ja tutkijan välisen suhteen ymmärtämisessä (Jokinen 1999, 40). Diskurssianalyysissä on kyse kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen

toiminnan tutkimuksesta, jossa tutkitaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 9-10). Diskurssianalyysi ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä (kuten analyysi-sanasta voisi päätellä), vaan väljä teoreettinen viitekehys, joka mahdollistaa erilaisia menetelmällisiä sovelluksia (Jokinen ym. 1993a, 17). Diskurssianalyysin tutkimuskentällä on mahdollista paikantaa erilaisia tutkimussuuntauksia (Suoninen 1999a, 35-36; Jokinen ym. 1993a, 10-11). Tutkimukseni viitekehyksessä painottuvat brittiläiselle diskurssianalyyttille tutkimuskentälle sijoittuvan diskursiivisen psykologian tutkimustradition (Potter & Wetherell 1987) ja sen kanssa vuorovaikutuksessa muotoutuneen suomalaisen suuntauksen diskurssianalyytiset kehittelyt (Jokinen ym. 1993a; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999).

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993b 17) kiteyttävät diskurssianalyysin viisi teoreettista lähtökohtaoletusta, jotka viitoittavat myös tämän tutkimuksen metodologisia periaatteita: Oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, Oletus rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta, Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemiin ja Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta. Tutkimusasetelmasta ja tutkimusongelmasta riippuen nämä lähtökohdat voivat painottua tutkimuksissa eri tavoin (Jokinen ym. 1993b, 18). Avaan teoreettiset lähtökohtaoletukset tarkentamalla samalla tutkimukseni diskurssianalyytisiä painopisteitä.

Diskurssianalyysin teoreettinen lähtökohtaoletus *kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta* sisältää ajatuksen kielen käytöstä käytäntönä, joka merkityksellistää, ja samalla järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (Jokinen ym. 1993b, 17-18). Erilaisten kielellisten kuvausten ei ajatella vain kuvailevan todellisuutta, vaan rakentavan sitä tai ainakin erilaisia versioita siitä (Burr 2003, 46; Jokinen ym. 1993b, 18-24).

Sosiaalisen konstruktionismin perusoletusten mukaisesti diskurssianalyysissä kielen ei oleteta yksiselitteisesti heijastavan ympäröivää todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 20-21; Jokinen 1999, 39-41). Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaa kielen ja todellisuuden välisestä suhteesta on mahdollista tulkita diskurssianalyytisessä tutkimuksessa kahdella tavalla. Tämä tulkinta heijastuu myös tutkijan aineistosta tekemiin tulkin-

toihin ja johtopäätöksiin. Juhila (1999a, 160) jakaa sosiaalisen konstruktionismin ontologiseen ja episteemiseen konstruktionismiin. Ontologisessa konstruktionismissa tutkimuskohdetta ei kokonaisuudessaan palauteta kieleen, vaikka puhe onkin ensisijainen tutkimuskohde. Diskurssianalyysin tehtävänä on silloin selvittää miten puheen heijastamia maailmoja rakennetaan diskursiivisissa käytännöissä, mutta myös pohtia ei-diskursiivisen maailmojen ja diskursiivisten käytäntöjen välistä vastaavuutta. Episteemisessä konstruktionismissa ei oteta suoraan kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella olemassa todellisuutta vai ei. Diskurssianalyysin tehtäväksi muodostuu silloin sen tutkiminen, miten maailmasta tehdään tosi kielellisissä käytännöissä. Käytännössä nämä kaksi erilaista suuntausta näkyvät siinä, mitä tutkija tulkitsee voivansa sanoa yksittäisten puhetilanteiden analysoinnin perusteella laajemmista kulttuurisista ilmiöistä ja miten tämä yleistäminen tapahtuu. (Juhila, 1999, 160-163.)

Oman tutkimukseni viitekehys rakentuu episteemisen konstruktionismin lähtökohdille. Valinta ei tarkoita materiaallisen todellisuuden kieltämistä. En myöskään näe kielen käytön olevan irrallaan ”oikeasta” todellisuudesta tai muusta toiminnasta, vaan ne ovat toisiinsa yhteenkietoutuneita. Todellisuus ei rakennu pelkistä merkityksistä, mutta emme voi tarkastella asioita ilman niiden merkityksellistämistä (Laclau & Mouffe 1985 ja 1987; Parker 1992; Potter & Wetherell 1989; Wetherell & Potter 1992; Wittgenstein 1981, Jokisen, Juhilan & Suonisen 1993b, 21 mukaan). Tutkimuksessani haastateltavien puheen tutkiminen tarkoittaa kielen käytön tarkastelua toimintana, jolla kuvataan arjen yhteistyökokemuksia. Tällaisessa tutkimusotteessa keskeisiksi kysymyksiksi muodostuu, mitä haastateltavat puheellaan tekevät, miten he puheessaan rakentavat erilaisia versioita todellisuudesta ja millä tavalla tapahtumista ja asioista tehdään itselle ja muille ymmärrettäviä (Edwards & Potter 1992, 2–3).

Haastateltavien puhe ei paljasta päiväkodissa toteutuvasta tai toteutuneesta todellisuudesta jotakin. En myöskään näe varhaiskasvattajien kielen käyttöä väyläksi heidän ajatuksiinsa tai asenteisiinsa. Tutkimuksessani keskeistä ei ole sen pohtiminen, miten yhteistyö toteutuu vanhempien kanssa, kuvaako haastateltavien puhe haastateltavien kokemuksia, käsityksiä tai arjen käytäntöjä, vaan tarkastella juuri sitä, millaiseksi nämä ilmiöt haastattelupuheessa rakennetaan. Valintani tarkoittaa käytännössä myös sitä, että yksittäisen puhetilanteen rajat

on mahdollista ylittää suhteuttamalla aineistossa kontsruoitavia merkityksiä toisiin puheisiin ja teksteihin kuten esimerkiksi toisten haastateltavien puheisiin.

Havaittaessa samanlaisten merkitysten tai merkitystenantotapojen toistumista yksittäisestä puhetilanteesta toiseen, ollaan kulttuuristen merkitysten ja merkitystenantotapojen jäljillä. Tällaiset havainnot ovat episteemisen diskurssianalyttisen tutkimuksen yleistämisen avain (Juhila 1999a, 182-195).

Diskurssianalyysi lähtee liikkeelle oletuksesta *useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta*. Sosiaalinen todellisuus nähdään rakentuvan moninaisena, useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien kenttänä. Merkityssysteemit merkityksellistävät maailmaa ja sen suhteita eri tavoin. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei tutkita merkityssysteemejä sinänsä, vaan sitä miten ne rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. Erilaiset merkityssysteemit rakentavat maailmaa määrityksen suhteessa toisiinsa. Osa merkityssysteemeistä voi saada vahvemman jalansijan kuin toiset muodostaen itsestään selvinä pidettäviä totuuksia, jotka vaientavat muita totuuksia. (Jokinen ym. 1993b, 17-29.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan suuntautua merkityssysteemien kirjon paikantamiseen tai keskittyä analysoimaan vakiintuneita, valta-aseman saavuttaneita merkityssysteemeitä. Usein tutkimuskysymys ohjaa jo suuntautumista jompaankumpaan suuntaan, mutta tutkimuskysymyksen lisäksi myös tutkimuskohteen ja aineiston luonne voi johtaa analyysiä kielenkäytön moninaisuuden tai vastaavasti vallan tarkasteluun päin. (Jokinen & Juhila 1993, 76-80.) Tutkimuksessani painottuu moninaisuuden aspekti. Analysoin aineistoa sen omilla ehdoilla ilman ennakko-oletuksia kulttuurissa olevista suhteista tai valtarakennelmista. Päästäkseni selvyYTEEN siitä, miltä yhteistyö näyttäytyy työntekijän silmin aikana, jolloin kasvatuskumppanuus orientoi yhteistyön toteuttamista, lähestyn kysymystä analyttisesti (vrt.kriittinen diskurssianalyysi Jokinen & Juhila 1999, 85-89). Tällaiselle tutkimusotteelle tunnusomaisella tavalla pyrin analyysissä tiukkaan aineistolähtöisyyteen keskittymällä sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtaiseen erittelyyn (Jokinen & Juhila 1999, 85-87).

Analyyttinen orientaatio näkyy tavassani suhtautua tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin (kasvatuskumppanuus, yhteistyö ja varhaiskasvatustyö) avoimin silmin, ilman etukäteen valittuja määritelmiä. Tämän tyyppinen lähestymistapa edellyttää käsitteelle annettujen, yleisesti käytettyjen, mahdollisesti itsestään selviksi muotoutuneiden merkitysten purkamista. Esimerkiksi kasvatuskumppanuudesta puhutaan usein ajattelutapana (kumppanuus-ajattelu). Tällainen puhetapa sisältää oletuksen yhtenäisestä ideologiasta, yhtenäisestä tavasta lähestyä asioita. Oletan, että kasvatuskumppanuus ei tarjoa yhtä, staattista, pysyvää ja yksiselitteistä näkökulmaa yhteistyön tarkasteluun, vaan monenlaiset, hyvinkin erilaiset näkökulmat ovat mahdollisia. Sama oletus koskee myös varhaiskasvatustyön käsitettä. Sanalla varhaiskasvatus viitataan usein pääsääntöisesti lapsiin liittyvään toimintaan. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatustyö ei rajaudu pelkästään lapsiin. Puhuttaessa kasvatuskumppanuudesta, käsitteet yhteistyö ja varhaiskasvatustyö voivat saada hyvin monenlaisia merkityksiä.

Diskurssianalyysissä merkityssysteemeitä voidaan nimittää diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi. Diskurssin käsitteen voi nähdä soveltuvan paremmin ilmiöiden historiallisuuden, valtasuhteiden ja institutionaalisten sosiaalisten käytäntöjen tutkimukseen, kun taas tulkintarepertuaari arkisen, yksityiskohtaisen kielenkäytön vaihtelevuuden tutkimukseen (Jokinen ym. 1993b, 27-28). Koska tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja analyysimetelmät keskittyvät tilanteisen kielen käytön tarkasteluun ja moninaisuuden jäsentämiseen, viittaan merkityssysteemeihin tutkimuksessani puhetapa-sanalla. Lisäksi analyyttisenä käsitteenä hyödynnän kehysanalyysin piiristä tutumpaa kehys-käsitettä diskurssianalyyttisin painotuksin.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voi korostua joko merkitysten tai merkitysten tuottamistapojen analysoiminen. Ensimmäisessä keskitytään tutkimaan sitä, millaisia merkityksiä ihmiset puheessaan tuottavat. Tutkimuskysymysten muotoilussa tämä näkyy yleensä mitä- muotoisina kysymyksinä. Vastaavasti jälkimmäisessä etsitään vastauksia siihen, miten merkityksiä tuotetaan. Tutkimuksessani keskityn ensisijaisesti merkitysten analysoimiseen. Jokinen ym. (1993b, 28) korostavat, ettei diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkita diskursseja tai tulkintarepertuaareja sinänsä, vaan sitä, miten niitä tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tämän vuoksi tutkimuksessa tulee painotuksesta riippumatta aina käsiteltyä myös miten-kysymyksiä (Jokinen & Juhila 1999, 70).

Diskurssianalyysissa lähdetään oletuksesta, *että merkityksellinen toiminta, merkityssysteemien tuottaminen, uusintaminen ja muuntaminen tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä*. Sen sijaan että merkitysten tuottamisen kontekstisidonnaisuus nähtäisiin tutkimusta haittaavana tekijänä, otetaan se tutkimuksen analyysissä huomioon. Kielen käyttöä (toimintana) tarkastellaan ajassa ja paikassa, johon tulkintaa suhteutetaan. Kontekstin huomioon ottaminen aineiston analyysissä voi tapahtua monella eri tavalla. Tulkintakonteksti voidaan rakentaa kapeaksi tarkastelemalla kielen käyttöä osana tilanteista puhetilannetta (lause- ja vuorovaikutuskonteksti) tai tulkita analysoitavaa puhetta osana laajempaa kulttuurista kontekstia (kulttuurinen konteksti). (Jokinen ym. 1993b, 29-33.) Kyse ei niinkään ole joko-tai- vaihtoehdosta, vaan merkityksen rakentumisen tilanteinen ja kulttuurinen kontekstisidonnaisuus on mahdollista hahmottaa jatkumona, jotka molemmat tulevat tutkimuksessa huomioitua aina jollain tavalla (ks. Jokinen & Juhila 1999, 56-66), koska merkitysten rakentuminen on aina sidoksissa paitsi paikallisiin prosesseihin (kuten kasvokkaaseen vuorovaikutukseen) myös kulttuuriin merkityksenantotapoihin (Jokinen & Juhila 1999, 56-66).

Ymmärtääkseni haastateltavien puhetta, tarkastelen heidän kielenkäyttöään ”tässä ja nyt” tapahtuvana toimintana. Koska merkitysten tuottaminen tapahtuu haastattelukontekstissa, jossa mukana on haastattelijan lisäksi useita varhaiskasvatuksen ammattilaisia, on puheen- vuoroja tulkittava suhteessa vuorovaikutuksen kulkuun: suhteessa aikaisempiin puhe- vuoroihin ja myös haastattelijan esittämiin kysymyksiin (vuorovaikutuskonteksti). Sitoutumisella episteemisen konstruktionismin lähtökohtiin on vaikutusta siihen, miten merkitysten rakentumisen kulttuurisidonnaisuuden tutkimuksessani ymmärrän. Ymmärrän kulttuurisidonnaisuuden en tutkimusta kehystävänä, vaan aineistossa tilanteisesti rakentuvana. Tilanteisuus - kulttuurisuus- jatkumolla tarkasteltuna tutkimuksessani on kyseessä nämä molemmat tasavahvasti huomioivasta tutkimuksesta, koska näen kulttuurin aineistossa tilanteisesti rakentuvana ilmiönä.

*Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin.* Tutkimukseni kohdistuu yhteistyötä koskevaan puheen tarkasteluun, missä olen kiinnostunut erityisesti työntekijän toiminnasta tällä areenalla. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi ei oteta yksilöitä, vaan huomio kiinnittyy yksilön toiminnallisten positioiden rakentamisen tai

rakentumisen prosesseihin (ks. Jokinen ym. 1993b, 37). Ihmisen persoonaa ja minää ei nähdä pysyväksi, vaan henkilölle voi rakentua erilaisia identiteettejä (Jokinen ym. 1993b, 37). ”Erilaiset merkityssysteemit mahdollistavat siis erilaisten minuuksien ja siten myös toimintojen esiin tulemisen, ne ikään kuin kutsuvat meitä tietynlaisiksi ihmisiksi” (Jokinen ym. 1993b, 38-39). Oletan, että toimija-asetat muotoutuvat omanlaisikseen kussakin puhetavassa. Huomioni kiinnittyy siihen, miten ja millaisia toimija-asemia varhaiskasvattajat tuottavat itsestään tukeutuessaan erilaisiin puhetapoihin. Kuten yhteistyötä koskevien merkitysten moninaisuus myös identiteetti nähdään rakentuvan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Kun sama ihminen voi tuottaa monenlaisia, keskenään erilaisia versioita itsestään ja myös muista, ei tavoitteena ole ratkaista sitä, mikä niistä edustaa aidoimmin tutkittavan tai puheen kohteena olevan minää, vaan versioiden moninaisuus nousee keskeiseksi tutkimuskohteeksi sellaisenaan (Jokinen ym. 1993b, 38).

Kun kielen käyttö nähdään tekemisenä, todellisuuden kuvaamisen sijaan, *nousee kielen käytön seurauksia tuottava luonne* (funktionaalisuus) analyysin kannalta oleelliseksi. Tutkimuksessa on mahdollista keskittyä ideologisten seurausten pohtimiseen tai keskittyä tarkastelemaan haastattelutilanteessa puheen funktioita. Sitoutuessani episteemisen konstruktionismin lähtökohtiin, keskityn tutkimuksessani kielen käytön tilannekohtaisten funktioiden tarkasteluun. Merkityssysteemien tunnistaminen ei ole analyysin irrallinen tehtävä, vaan kytkeytyy sen pohtimiseen, mitä eri merkityssysteemeihin liittyvillä lausumilla tul- laan tehneeksi. Kielen käytön funktioiden tarkastelu tukee merkityssysteemejä koskevien rajausten suhteen sen varmistamista, että tulkinnat ovat sopusoinnussa toimijan näkökulman kanssa (ks. Suoninen 1993a, 54-55.)



## 5 TUTKIMUSMENETELMÄ

### 5.1 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimusaineistoni on kerätty haastattelemalla päiväkodin työntekijöitä ryhmässä, ryhmähaastatteluin. Päätös toteuttaa yhteensä kahdeksan ryhmähaastattelua ja ylipäänsä käyttää haastattelua aineistonhankintamenetelmänä syntyi alkuperäisen tutkimustavoitteen perusteella, pyrkimyksestä kartoittaa nimenomaisesti monikulttuurisuus-hankkeeseen liittyviä työntekijöiden näkökulmia, jolloin toiveena oli saada riittävän monesta Moniku-hankkeeseen osallistuneesta päiväkodin työyhteisöstä useita työntekijöitä haastateltua kerrallaan. Vaikka ajatusta haastattelemisesta ja erityisesti ryhmähaastattelun toteuttamiseen tarjottiin varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhankeeseen suunnalta yhtenä tutkimukseen sopivana aineistonkeruumuotona, soveltui se hyvin yhteen myös vähitellen hahmottuneisiin metodologiin lähtökohtiin tutkiessani työntekijöiden yhteistyötä koskevia jäsennostapoja.

Haastattelujen haittapuoleksi ja luotettavuutta heikentäväksi tekijäksi mainitaan usein haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206-207). Ryhmähaastattelussa tämän ilmiön uskotaan usein voimistuvan verrattuna kahdenkeskisiin haastattelutilanteisiin, koska ajatellaan, että ihmiset eivät ryhmässä uskalla puhua yhtä vapaasti ja avoimesti todellisista ajatuksistaan kuin kahdenkeskisissä tilanteissa. Kuitenkin niin kutsuttu kielellinen käänne on kyseenalaistanut ajatuksen haastattelujen avulla saavutettavasta aidosta todellisuudesta (Alasuutari 2001, 150). Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki haastatteluaineistosta tehdyt päätelmät olisivat yhtä päteviä tai subjektiivisia. Diskursiivinen lähestymistapa ohjaa tarkastelemaan haastattelua tietynlaisena kielellisenä vuorovaikutustilanteena, joka kutsuu erilaisia puheen muotoja ja puolia esiin. Kyse ei niinkään ole varsinaisesta haastattelumetodista, vaan tavasta nähdä kvalitatiivisen haastattelun aineisto. Haastattelu on diskursiivinen teko itsessään, missä haastattelija omilla sanavalinnoillaan osallistuu aineistossa ilmenevän variaation tuottamiseen yhdessä haastateltavien kanssa. Tämä tarkoittaa haastatteluun osallistuvien kielen käytön tarkastelua suhteessa haastattelijan käyttämään puheeseen ja suhteessa käynnissä olevaan vuorovaikutustilanteeseen. Kun haastattelulla hankittua materiaalia tarkastellaan sen omilla ehdoilla, mahdollisten tulosten virheellisyys on sidoksissa siihen, millaisia johtopäätöksiä tutkija tekee aineiston perusteella koskien todellisuutta. (Alasuutari 2001, 150-156.)

Haastattelujen etuna diskursiivisen tutkimuksen materiaalina on se, että se mahdollistaa saman aihepiirin saralla usean eri ihmisen tai ihmisten puheen tarkastelun ja myös niiden välisen vertailun (Potter & Wetherell 1987, 163). Haastattelut voivat toimia tutkimusaineistona kartoitettaessa mm. sitä, millaiset kulttuuriset tulkintaresurssit ovat toimijoille mahdollisia tutkittavien teemojen yhteydessä tai sen analysoimisessa, miten erilaisia kulttuurisia diskursseja suhteutetaan (interdiskursiivisesti) toisiinsa. Näissä tarkoituksissa puhetta analysoidaan tutkijan ja tutkittavan välisenä tilanteisesti tapahtuvana ”tässä ja nyt” vuorovaikutuksena, missä haastatteluaineistosta tehdyissä tulkinnoissa painotetaan universaalien yleistyksien sijaan tilanteisesti käytettäviä kulttuurisia tulkintaresursseja. (Juhila & Suoninen 1999, 237-238.) Ryhmähaastattelumetodia voi hyödyntää tarkasteltaessa tutkittavaan aiheeseen liittyviä kulttuurisia jäsennyksiä, jolloin ryhmäkeskustelu toimii foorumina, jossa nämä jäsennykset tulevat konkreettisesti näkyviksi. Tällaiset keskustelutilanteet tekevät näkyväksi myös itsestäänselvyydet, joita kyseiseen aihepiiriin luonnollisesti lasketaan kuuluvaksi. Ryhmässä syntyvä keskustelu voi tuoda esille myös kulttuurisia käsityksiä, jotka ovat kyseenalaistuneet ja joista täytyy neuvotella. Lisäksi ryhmätilanteessa voi nousta esille sellaiset näkökulmat, joista ei kuulu puhua silloin, kun puhutaan käsiteltävästä olevasta aiheesta. (Valtonen 2005, 228.)

Diskurssianalyysissa suositetaan usein ”luonnollisia aineistoja”, jotka ovat olemassa tai syntyneet tutkijasta riippumatta, joskin myös haastattelua käytetään jatkuvasti diskurssianalyttisissä tutkimuksissa (Juhila & Suoninen 1999, 236-237). Luonnollisten aineistojen suosimisen syynä on tarkoitus päästä käsiksi luonnollisten tilanteiden tapahtumien mutkikkouteen ja monimuotoisuuteen sen kaikessa rikkaudessaan (Juhila & Suoninen 1999, 237; Potter & Wetherell 1987, 162-163). Oletuksena on, että vapaamuotoisissa keskustelutilanteissa ihmiset tukeutuvat puheissaan monipuolisemmin erilaisiin tulkintarepertuaareihin ja tuottavat rikkaampaa puhetta elämästään kuin haastattelutilanteessa, missä haastattelijan esittämiin kysymyksiin vastaaminen on sosiaalisena käytäntönä sellainen, joka on taipumusta rajoittaa erilaisten versioiden syntymistä (Potter & Wetherell 1987, 162). Problematiikka ei siis liity siihen, että haastattelutilanteissa tuotetuista versioista jäisi puuttumaan jotain sellaista, mikä kuvaaisi haastatteluun osallistuvan todellista näkemystä (olisi epäautenttisia) ja vastaavasti muut olisivat epäaitoja. Sen sijaan ihmisten merkityksellistämisen monimuotoisuus ja tapa tehdä selkoa asioista moninaisilla tavoilla nähdään

luonnollisena ja kiinnostavana tutkimuskohteena sellaisenaan. Ihmisten kielellisen kommunikoinnin ajatellaan olevan ilmiöistä ja tapahtumista pikemminkin moninaista ja ristiriitaista kuin yhtä yksiselitteistä ja staattista kuvaa luovaa.

Tutkimuksellinen kiinnostukseni kohdistuu sellaiseen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielen käyttöön, missä he jäsentävät kanssakäymistään vanhempien kanssa käsitteen kasvatuskumppanuus toimiessa jäsennystyön lähtökohtana. Tällaista puheainesta sisältävän, tutkijasta riippumattoman, valmiin aineiston löytäminen, jonka tuotantoehdot olisivat olleet hahmotettavissa, tuntui mahdottomalta tehtävältä. Tästä syystä aineiston kerääminen itse haastattelemalla työntekijöitä oli perusteltua.

Haastattelua voi pitää hyvin erilaisena aineistonhankintamenetelmänä diskurssianalyttikolle kuin perinteistä laadullista tutkimusta tekeväälle tutkijalle (Potter & Wetherell 1987, 163.) Haastattelussa pyritään usein saavuttamaan vastausten yhdenmukaisuus, jotta niiden voitaisiin tulkita vastaavan esimerkiksi haastateltavan todellisia ajatuksia (Potter & Wetherell 1987, 163). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa pyritään mahdollistamaan puheen moninaisuus. Siten puheen yhdenmukaistumista pidetään pikemminkin haittana kuin hyötynä. Tästä syystä tutkijan tehtävänä on mahdollistaa mahdollisimman vaihtelevan ja monipuolisten selontekotapojen (repertuaarien) esiin nouseminen haastattelutilanteessa. (Potter & Wetherell 1987, 163-165.)

Koska päiväkodissa erilaiset ryhmässä suoritettut keskustelut palaverien muodossa ovat tuttuja toimintatapoja henkilökunnalle, toivoin ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen (usean henkilön samanaikaisen osallisuuden haastattelussa) edesauttavan mahdollisimman ”luonnollisen” tilanteen synnyttämisessä. Tämä näkökulma puolsi ryhmähaastattelun valintaa yksilöhaastattelun sijaan. Moninaisuuden mahdollistamiseksi strukturoidun haastattelun sijaan päädyin avoimeen haastatteluun. Avoin haastattelu muistuttaa tavallista keskustelua, jossa keskustelun etenemistä ei ole lyöty lukkoon, vaan se etenee haastateltavien ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45-46). Aihepiirin sisällä voidaan liikkua moninaisiin suuntiin. Haastattelijan tehtävänä on esittää kysymyksiä tilannetta ja haastateltavien puhetta mukailen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45-46.) Verrattuna yksilöhaastatteluun avoimen ryhmähaastattelun toteuttaminen tuntui ajatuksena helpommalta, koska se vapauttaisi haastattelutilanteessa aikaa haastateltavien kuuntelemiseen, mahdollistaisi haastattelijoiden esille nosta-

miin erilaisiin näkökulmiin tarttumisen ja sitä kautta auttaisi mahdollisimman monipuolisen aineiston synnyttämisessä.

Potter & Wetherell (1987, 164) ohjeistavat haastatteluaineistoa tuottavaa tutkijaa kiinnittämään huomiota sellaisen tulkinnallisen kontekstin rakentamiseen haastattelutilanteessa, että haastateltavien selontekokäytäntöjen ja toimintakontekstissa tapahtuvan vaihtelun väliset kytkökset tulevat selvästi näkyväksi. Yksi tapa varmistaa tämä, on käsitellä samaa aihealuetta useaan kertaan samassa haastattelussa. Näin mahdollistuu saman aihealueen sisältämien puhetapojen yleisten piirteiden esiin pääsy. Lisäksi haastattelija voi esittää jatkokysymyksiä, jotka sisältävät vaihtoehtoisen tai problemaattisen näkökulman haastateltavan esittämään näkemykseen nähden. Jälkimmäinen lähestymistapa voi tuntua oudolta silloin, jos haastateltavien puhe muistuttaa etukäteen muotoiltuja tai staattisia näkemyksiä. Sen sijaan jos haastattelutilanne on aktiivinen vuorovaikutustilanne, missä haastateltavat tuottavat monipuolisesti tulkinnallista materiaalia ja osallistuvat aktiivisesti, tämä lähestymistapa sopii hyvin. (Potter & Wetherell 1987, 164.) Haastattelurungon laatimisen yhteydessä päädyin etukäteen varmistamaan asian käsittelemällä samaa aihealuetta (kasvatuskumppanuus) kaikissa haastatteluissa useampaan kertaan. Tässä mielessä käyttämäni haastattelu on mahdollista luonnehtia puolistrukturoiduksi haastatteluksi tai teemahaastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48). Tämän lisäksi orientoituin haastattelutilanteeseen miettimällä erilaisia jatkokysymyksiä, joita hyödyntäisin tilanteeseen sopivalla tavalla.

## **5.2 Aineiston tuottaminen**

### **5.2.1 Haastatteluun osallistujat**

Tutkimusaineisto muodostuu kahdeksasta itse keräämästäni, pääkaupunkiseudun päiväkodeissa keväällä 2009 toteutetusta ryhmähaastattelusta. Tutkimusaineiston tuottamiseen osallistuneet päiväkodin työntekijät työskentelivät aineiston keruun aikana päiväkodeissa, jotka olivat olleet mukana vuosina 2005-2007 pääkaupunkiseudulla toteutetussa monikulttuurisuutta koskevassa Moniku-hankkeessa. Olen arponut tutkimukseen osallistuneet päiväkodit Moniku-hankkeeseen osallistuneiden, 21 päiväkodin joukosta. Tutkimuksen lähtiessä käyntiin keväällä 2009, tutkimuksen (alkuperäisenä) tarkoituksena oli syventyä kasvatuskumppanuuteen erityisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksena oli

kerätä syvällisempää tietoa monikulttuurisuutta käsittelevän Moniku-hankkeen päättymisen jälkeen hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien työntekijöiden (hankkeeseen liittyvistä) näkemyksistä. Tutkimukseen osallistuneet ovat valikoituneet alkuperäisen tutkimuksen tarkoituksen perusteella. Tutkimukseen valikoituneet päiväkodit ovat Vantaalla, Espoossa, Helsingissä ja Kauniaisten kaupungissa sijaitsevia kunnallisia päiväkoteja.

Lähestyin tutkimukseen mukaan arvottujen päiväkotien johtajia keväällä 2009 puhelimitse. Kerroin olevani kiinnostunut toteuttamaan kasvatuskumppanuutta käsittelevän tutkimuksen heidän päiväkodissaan. Osoitettuaan kiinnostusta tutkimusta kohtaan sovimme haastattelusta ja käytännön järjestelyistä. Lähetin kirjallisena haastattelua koskevat tiedot sähköpostitse. Lisäksi lähetin suostumusasiakirjan ja taustatietolomakkeet (liite 1-3), jotka keräsin täytettynä haastatteluajankohdan yhteydessä.

Toivoin haastatteluun voivan osallistua päiväkodin esimiehen lisäksi jokaisesta lapsiryhmästä yhden kasvatusvastuullisen työntekijän. Lisäksi toivoin, että mukana olisi sekä lastenhoitajan että lastentarhanopettajan tehtäviä hoitavia henkilöitä sekä eri koulutustaustaisia työntekijöitä. Kerroin haastatteluun osallistumisen tarjoavan työntekijöille mahdollisuuden vaihtaa kasvatuskumppanuuteen liittyviä näkemyksiään muiden työyhteisön tiimeihin kuuluvien työntekijöiden kesken. Haastatteluun osallistuvien henkilöiden valinta jäi viimekädessä päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatushenkilökunnan päätettäväksi.

Haastatteluun osallistuneiden määrä vaihteli päiväkodin lapsiryhmän lukumäärän ja johtajien toiveiden mukaan kolmen ja kuuden henkilön välillä. Yhden päiväkodin henkilökunnan esimiehen toiveesta kyseiseen haastatteluun mukaan tuli myös samaan toimintayksikköön (työyhteisöön) kuuluvan toisen päiväkodin työntekijöitä. Lisäksi parissa haastattelussa oli mukana samasta lapsiryhmästä poikkeuksellisesti kaksi kasvatusvastuullista työntekijää. Muutoin ryhmien koostumus noudatti pääsääntöisesti esittämiäni toiveita tiimien edustuksellisuuden, tehtäväkohtaisen jaon ja koulutustaustan kirjavuuden osalta.

Ryhmien koostumuksessa oli edellä mainitun lisäksi myös muita yhdistäviä tekijöitä. Ensimmäkin kaikissa haastatteluissa oli mukana lähtien aivan pienimpien lasten vanhempien kanssa yhteistyötä tekevistä varhaiskasvatuksen ammattilaisista aina esiopetusikäisten lasten vanhempien kanssa työskenteleviin työntekijöihin. Lisäksi jokaisessa haastatteluissa oli

mukana sekä pitkään kyseisessä työyhteisössä mukana olleita työntekijöitä että työyhteisön uudempia jäseniä. Työkokemuksen suhteen ryhmien sisäistä koostumusta yhdisti myös se, että jokaisessa haastattelussa valtaosalle haastatteluun osallistuvista oli ehtinyt kertyä työkokemusta varhaiskasvatusalalla jo ennen kasvatuskumppanuus-käsitteen lanseeraamista. Todettakoon, että kaikissa haastateltavissa ryhmissä oli mukana varhaiskasvatuksen ammattilaisia joilla on kosketusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja heidän vanhempien kanssa toimimiseen. Useassa haastattelussa oli myös mukana työntekijöitä, jotka päivittäin kohtaavat työssään erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja heidän vanhempiaan. Kaiken kaikkiaan haastatteluun osallistui yhteensä 42 päiväkodin työntekijää, joiden ikä vaihteli 21-60-vuoden välillä. Lähes kaikki olivat naisia.

### **5.2.2 Haastattelujen toteutus**

Haastattelut toteutettiin kunkin päiväkodin tiloissa. Tilanteet videoitiin ja nauhoitettiin osallistujien suostumuksella. Ennen haastattelun alkua kerroin eettisten asioiden huomioimisesta tutkimuksessani sekä haastattelun etenemisestä vapaamuotoisena keskusteluna. Kerroin olevani kiinnostunut heidän kasvatuskumppanuuteen liittyvistä näkemyksistään, ja toivoin ryhmän mahdollistavan tämän kaikkien osallistujien osalta. Kerroin haastattelukysymysten toimivan yhteisen pohdinnan lähtökohtana, ja toivoin samalla haastateltavien kertovan juuri heille tärkeistä asioista. Valmiiden ja yksiselitteisten vastausten sijaan kannustin osallistujia nostamaan rohkeasti erilaisia kasvatuskumppanuuteen liittyviä näkökulmia esille. Kokonaisuudessaan haastattelujen kesto vaihteli 1-1,5 tunnin välillä.

Olin informoinut haastattelupyyntöön myöntävästi vastanneita päiväkoteja tutkimusaiheen käsittelevän kasvatuskumppanuutta, mutta samalla monikulttuurisuus oli tullut yhteydenotossa esille tutkimuspäiväkotien valikoitumiseen liittyvän kriteerin kautta, viitatessani Moniku-projektiin. Jotta haastatteluun osallistuvien odotukset haastattelun keskusteluaiheesta eivät olisi tulleet sivuutettua, päätin jättää aiheen rajaamisen työntekijöiden itsensä päätettäväksi itse haastattelutilanteessa. Haastateltavien oman kiinnostuksen ja aiheen ajankohtaisuuden mukaan haastatteluun osallistuvat saivat itse halutessaan lähestyä aihetta monikulttuurisuuden näkökulmasta.

Haastattelurunko muodostui kahdesta osiosta: Haastattelun alussa esitetyistä, haastatteluun osallistuvien taustaa koskevista kysymyksistä sekä kasvatuskumppanuuteen liittyvistä kysymyksistä (Liite 4). Taustatietokysymysten esittämisen lähtökohtana oli oletus siitä, että yhteistyötä ja sitä koskevia tulkintoja olisi mahdollista tuottaa erilaisista positioista ja tällä voisi olla vaikutusta sille, millaisia näkökulmia keskusteluun avautuu. Kasvatuskumppanuutta käsittelevän haastatteluosion tarkoituksena oli saada haastateltavat sekä pohtimaan yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä kasvatuskumppanuuteen liitettävien näkökulmien valossa että valottamaan niitä käytännön esimerkein.

Ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista suoritin koehaastattelun eräässä pääkaupunkiseudun kunnallisessa päiväkodissa tarkoitukseni harjoitella haastattelutekniikkaa, saadakseni kuvan haastattelun kestosta sekä testatakseni haastattelurungon toimivuutta. Olin laatinut kasvatuskumppanuutta käsittelevän haastatteluosion hyvin väljäksi ja kysymykset avoimiksi mahdollistaakseni mahdollisimman monipuolisesti erilaisten näkökulmien esille nousun ja antaakseni tilaa haastateltavien omalle puheelle. Tarkoitukseni oli ensin avoimilla kysymyksillä herättää kasvatuskumppanuuteen liittyvää pohdintaa ja tämän jälkeen herkistyä haastateltavien puheelle sekä tarttua niihin näkökulmiin, joita haastateltavat nostavat esille. Ajatukseni oli, että haastateltavien itsensä esille nostamat näkökulmat toimisivat suunnan näyttäjänä sille, mihin haastattelussa keskityttäisiin. Koehaastattelu vahvisti käsitystäni kasvatuskumppanuutta käsittelevän haastatteluosion haastattelurungon väljyyden toimivuudesta.

Kasvatuskumppanuutta käsittelevässä haastatteluosiossa aihetta kasvatuskumppanuus lähestyttiin muutamalla avoimella kysymyksellä, joiden tarkoituksena oli avata tilaa kasvatuskumppanuuteen liitettävien merkitysten rakentumiselle. Kysymysten tarkoituksena oli varmistaa, että kasvatuskumppanuuteen liitettävät näkökulmat orientoisivat haastatteluun osallistuvien pohdintaa. Käsittelemällä kasvatuskumppanuutta kaikissa haastatteluissa useaan kertaan hieman eri näkökulmista pyrin varmistamaan puhetapojen yleisten piirteiden esille pääsyn. Ennen kasvatuskumppanuutta koskevaa haastatteluosiota käsitettä kasvatuskumppanuus ei näin ollen avattu haastattelutilanteessa, vaan puhe kasvatuskumppanuudesta lähti liikkeelle joko taustatietokysymysten jälkeen jonkun haastatteluun osallistuvan itsensä nostaman näkökulmien kautta tai ensimmäisen runkoon kirjatun kysymyksen avauksen johdattamana.

Haastattelut lähtivät liikkeelle taustatietoa koskevista kysymyksistä, joihin kukin vastasi vuorollaan, minkä jälkeen siirryttiin vapaamuotoisempaan, varsinaiseen kasvatuskumppanuutta käsittelevään osioon. Kasvatuskumppanuutta käsittelevien haastattelukysymysten keskinäinen järjestys säilyi samana kaikissa haastatteluissa, vaikka niiden esittämishetki tapahtui tilanteessa tunnustellen keskustelun etenemistä. Haastattelurunkoon kirjattujen kysymysten muotoa muutin mukautuen haastattelutilanteeseen sopivaksi. Pääsääntöisesti äänessä olivat haastatteluun osallistuneet varhaiskasvattajat ja oma roolini oli suhteellisen passiivinen. Passiivinen roolini mahdollisti herkistymisen haastateltavien puheelle, keskitymisen kuuntelemaan antaen aikaa havainnoille ja sitä kautta tarttumaan niihin näkökulmiin, joita haastateltavat nostivat itse esille.

Esitin haasteltaville varsinaisten haastattelurunkoon sisältyvien kysymysten lisäksi tarkentavia kysymyksiä, kuten ”voisitko kertoa tarkemmin” tai ”mitä se tarkoittaa käytännössä”, ”miten se ilmenee työssäsi”, ”mitä se (jokin puheen ollut) tarkoittaa”. Lisäksi esitin heille kysymyksiä, kuten ”mitä te ajattelette tästä” (edeltävästä puheena olevasta asiasta), ”onko muilla vastaavia kokemuksia” ja ”millaisia ajatuksia kyseiset havainnot herättävät teissä muissa?”, joiden avulla pyrin paitsi pitämään keskustelua käynnissä myös ohjaamaan osallistujia suuntautumaan muiden esille nostamiin näkökulmiin. Eleillä, ilmeillä, katseella ja lyhyillä kommentoinneilla (mm, joo, niin) ilmensin mukana olemista sekä pyrin rohkaisemaan niitä henkilöitä, jotka olivat vähemmän äänessä.

### **5.3 Tutkimusmateriaalin alustava käsittely**

#### **5.3.1 Haastattelujen litterointi**

Haastattelujen toteuttamisen jälkeen seurasi nauhoitetun puhemateriaalin litteroiminen. Mahdollistaakseni aineiston mahdollisimman monipuolisen käytön ja erilaiset analysointitavat käytin melko tarkkaa litterointitapaa (Liite 5). Hyödynsin diskurssianalyysissä usein käytettyjä, alun perin keskusteluanalyysistä lainattuja symboleita (Juhila & Suoninen 1999, 240; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 265) soveltaen niitä tutkimukseeni sopivaksi. Diskursiivisessa tutkimuksessa on tärkeää litteroida koko puheaineisto, myös haastattelijan puhe (Potter & Wetherell 1987, 165-166). Noudatin kyseistä ohjetta ja purin koko nauhoi-



tetun puheaineiston sanatarkasti tekstiksi, merkitsemällä myös mm. puheessa ilmenevät tauot ja painotukset sekä päällekkäin puhumisen. Käytin videotallennetta apuna päästäkseni perille siitä, kuka haastatteluun osallistuvista oli milloinkin äänessä. Ensimmäisen litterointikierroksen jälkeen luin litteroitua tekstiä ja vertasin sitä videonauhaan. Tarkensin litterointia ei-kielellistä toimintaa koskevien havaintojen osalta huomattessani, että puhetta koskevat tulkinnat edellyttivät paikoin tuekseen myös visuaalisen informaation. Täydensin litterointeja videomateriaalin avulla silloin, kun puheen merkityksen tulkinta sitä erityisesti edellytti.

### 5.3.2 Haastatteluaineistoon tutustuminen

Aineiston keruun ja litteroinnin jälkeen seurasi litteroidun puheen lukeminen. Tutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys selvittää, miltä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyy päiväkodin työntekijän silmin aikana, jolloin yhteistyön tarkastelua ohjaa ajatus kasvatuskumppanuudesta. Päästäkseni selvyyteen tutkimuksen tarkoituksesta ja niistä näkökulmistä, joihin varhaiskasvattajat itse tukeutuivat, kiinnitin ensimmäisten lukukertojen aikana huomioni siihen *mitä* varhaiskasvattajat sanovat ja *miten* he puheen kohteena olevista asioista puhuvat. Tarkastelin haastatteluja ensin tapauskohtaisesti, minkä jälkeen vertailin haastattelukohtaisia havaintoja keskenään. Kirjasin ylös alustavia havaintoja tekstimuotoon kirjoitetusta puheesta.

Tapauskohtaisessa tarkastelussa tein havaintoja toistuvista puheen piirteistä ja keskeisistä puheen aiheista. Tapausten välisessä vertailussa tein alustavia havaintoja joistakin teemoista, joihin haastateltavat juutuivat ja jotka toistuivat haastattelusta toiseen. Esimerkiksi vanhempien osallistumattomuuden pohtiminen oli yksi tällaisista aihealueista. Aineistosta yksi vahvasti esille noussut havainto oli haastattelusta toiseen toistuvat vanhemman merkitystä korostavat kuvaukset. Toisaalta lukukokemukset toivat esille sen, kuinka erilaisia kuvauksia ja puheen piirteitä yhtäläisyyksistä huolimatta tapaukset sisälsivät.

Ensimmäisten lukukertojen keskeisimpänä havaintona voi pitää sitä, että kaikissa kahdeksassa haastattelussa varhaiskasvattajien käyttämät kielelliset kuvaukset kytkeytyivät yhteistyösuhteen luonteeseen, vanhemman ja varhaiskasvatuksen vuorovaikutukseen liittyviin

tekijöihin. Nämä kuvaukset sisälsivät kuitenkin laajan kirjon hyvinkin erilaisia kielellisiä elementtejä tuottaen hyvin moninaista kuvaa vanhemman ja varhaiskasvattajan välisestä kanssakäymisestä. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset antoivat merkityksiä varhaiskasvatustyölle; sille, mistä varhaiskasvatustyössä on kyse. Aineisto mahdollisti siten myös kiinnostukseni varhaiskasvatustyötä koskevan merkitysten tarkasteluun.

### 5.3.3 Tutkimustavoitteen terävöittäminen

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miltä yhteistyö näyttäytyy vanhempien kanssa työntekijän silmin aikana, jolloin yhteistyötä lähestytään kasvatuskumppanuus-käsitteen valossa. Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksien tulisi ohjata menetelmän valintaa ja aineiston analysointia. Aineistoon tutustuminen ja sen moniulotteisuus lisäsi ymmärrystäni tutkimustavoitteen selkeyden tärkeydestä. Tutkimustavoitteen tarkempi muotoilu tarkoitti samalla menetelmällisten periaatteiden tarkentamista. Käytännössä kyse oli siitä, mihin, millä tarkkuudella ja miten analyysissäni kiinnittäisin huomiota aineistossa esille nouseviin näkökulmiin.

Kun haastatteluun osallistuu useita haastateltavia samanaikaisesti, kunkin haastateltavan kielen käyttöön liittyvät ominaispiirteet tuottavat valtavan määrän kielellistä variaatiota. Yksityiskohtaisessa puhetapojen analyysin kannalta käytössäni oleva kahdeksan ryhmähaastattelua muodosti pro gradu tutkimukseen hyvin laajan analysoitavan puheaineiston. Rajatakseni aineistossa ilmenevän variaation määrää jäin pohtimaan tutkimuksen metodologisia sitoumuksiini sopivia menetelmiä. Sain tukea analyysin etenemiseen ”Jatkuvasti rakentuvat kehät” -metodista, missä huomio kiinnitetään yhteisesti jaettuihin käsityksiin, kulttuurisiin merkityksenantotapoihin (Juhila 1999a, 182-198). Menetelmän soveltaminen tutkimukseeni tarkoitti tarkastelun suuntaamista siihen, millaisia yhteisesti jaettuja, yhteistyöhön ja yhteistyössä toimimiseen vaikuttavia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on, joihin he tukeutuvat kerronnassaan?

Se, mitä yhteisesti jaetulla käsityksellä tarkoitan, edellyttää tarkennusta: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten selonteot ovat sekä toisilleen että haastattelijalle suunnattua kerrontaa. Toisin sanoen he suuntautuvat puheessaan yhtäläillä esittämiini kysymyksiini kuin myös

toistensa puheeseen. Vuorovaikutuksen näkökulmasta aineiston vuorovaikutuskonteksti sisältää vaihtelua, joka myös vaikuttaa aineistossa ilmenevään variaatioon ja on huomioitava analyysissä. Yhteisesti jaettuja käsityksiä tarkasteltaessa huomioni kiinnittyi seuraavansiin vuorovaikutuskontekstiin ja kerronnan tapojen eroihin. Toisinaan varhaiskasvattajat kertoivat työstään ja kokemuksistaan käyttäen sanaa ”me” ja joskus korostivat omaa henkilökohtaista näkemystään esimerkiksi sanoilla ”olen henkilökohtaisesti sitä mieltä, että” tai ”en itse ajattele niin...”. Näin varhaiskasvattajat tekivät eroa toistensa puheisiin tai liittoutuivat keskenään. Yhteisesti jaettuja käsityksiä tarkastellessani kyse ei ole siitä, ovatko he kaikista samaa mieltä, vaan siitä, millaista kuvaa he yhdessä rakentavat ja mikä on kaikista yksittäisten ihmisten kielen käytön variaatioista ja näkemyksistä ja puheen piirteistä huolimatta yhteisesti jaettua. En ole paikantanut sitä, missä he ovat samaa mieltä asioista, vaan yhteisesti jaettuja käsityksiä ja tapoja jäsentää tapahtumia, jotka tuottavat samanlaista kuvaa ilmiöistä eli tässä tapauksessa yhteistyöstä.

Varhaiskasvattajat kuvaavat ja kertovat kasvatuskumppanuuteen liittämistään keskeisistä asioista valottaen niitä jo tapahtuneilla yhteistyökokemuksilla. Lisäksi varhaiskasvattajat kuvaavat yhteistyössä tapahtuneita muutoksia peilaten kasvatuskumppanuuteen liittyviä näkökulmia sitä edeltävään aikaan. Näin varhaiskasvattajat rakentavat yhdessä kuvaa kasvatuskumppanuuden aikakaudelle sijoittuvasta yhteistyöstä ja siitä, mitä yhteistyössä toimiminen merkitsee heille itselleen. Yksityiskohtaisesta, yhteisesti jaetuista moninaisista käsitysten hahmottamisen kautta asetin tavoitteekseni tämän kokonaiskuvan hahmottamisen huomioiden sen, että tämä kuva voikin olla pirstaleinen sisältäessään erilaisia, mahdollisesti keskenään ristiriitaisia piirteitä.

Haastatteluaineisto sisältää varhaiskasvattajien yhteistyöhön liittyviä arjen yhteistyökuvia, jotka kiinnittyvät erilaisiin yhteistyötilanteisiin ja –muotoihin. Lisäksi varhaiskasvattajien pohdinnoissa liikutaan yksittäisten vanhempien kohtaamisista, lyhyistä ja pidemmistä kohtaamisista aina ryhmässä tapahtuviin kohtaamisiin. Päätin terävöittää näkökulmaani suhteessa näihin kerronnassa ilmeneviin seikkoihin. Tarkoitukseni ei ole kohdentaa huomiota johonkin yhteistyön osa-alueeseen (kuten varhaiskasvatussuunnitelman tekoon) tai joidenkin vanhempien ja varhaiskasvattajien keskinäiseen kanssakäymiseen, vaan tarkastelen varhaiskasvattajien kerronnasta, varhaiskasvatustyön arkeen sijoittuvista yhteistyökokemuksista rakentuvaa kuvaa kokonaisuutena. Sama koskee myös eri-ikäisten lasten

vanhempien, erityistä tukea koskevien lasten vanhempien ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien ja varhaiskasvattajien keskinäistä kanssakäymistä koskevia arjen kertomuksia, joihin viitataan haastateltavien puheessa.

Edellä kuvaamiini havaintoihin perustuen terävöitin tutkimustavoitteen seuraavanlaiseksi: Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, millaista kuvaa varhaiskasvatuksen ammattilaiset yhdessä rakentavat kasvatuskumppanuuden aikakaudelle sijoittuvasta yhteistyöstä ja siinä toimimisesta sekä varhaiskasvatustyöstä.

### **5.3.4 Aineiston rajaus**

Aineiston analysointia edelsi tutkimuksen tarkoituksen kannalta keskeisten aineistokatkelmien valikoiminen. Ennen tutkimusaineiston keruuta olin kuljettanut rinnakkain kahta, toisistaan irrallaan olevaa näkökulmaa kasvatuskumppanuuteen. Alkuperäisenä tarkoituksenani oli lähestyä kasvatuskumppanuutta erityisesti Moniku- hankkeeseen liittyvien näkökulmiin kiinnittyen, monikulttuurisuuden suunnasta. Kiinnostus tarkastella yhteistyötä kasvatuskumppanuus-käsitteen valossa tätä yleisemmällä tasolla sai kuitenkin jäsentyneemmän muodon ennen aineiston keruuta. Näiden kahden tutkimusintressin kautta syntyi aineistokorpus, josta viimekädessä hyödynsin tutkimuksessani vain osan. Tutkimusaineistoa koskevat rajaukset tapahtuivat valitsemani tutkimusotteen ja tutkimuksen tarkoituksen ehdoilla.

Jätin käsittelyn ja raportoinnin ulkopuolelle osan taustatietolomakkeen avulla kerätyistä tiedosta sekä haastattelun alussa esitettyjen ns. taustatietokysymyksien avulla kerätyn tiedot, koska ne eivät olleet oleellisia tutkimusotteen ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Varsinaista kasvatuskumppanuutta käsittelevän haastatteluosiota edeltävän, taustatietoa koskevan puheaineiston päätin jättää pois puhetapojen analysoinnista siitä syystä, että yhteistyötä koskevaa puhetta ei näissä kohdin kytkeyty käsitteeseen kasvatuskumppanuus niin haastattelijan kuin haastateltavienkaan toimesta. Joissakin tapauksissa analyysin myöhemmissä vaiheissa, kasvatuskumppanuus-osioon sisältyvän haastateltavien puheen ymmärtäminen ja tulkinta edellytti myös taustatietoa koskevien puhekatkelmien tarkastelua, koska osa kasvatuskumppanuutta käsittelevässä haastatteluosiossa ilmenevistä teemoista

syntyivät taustatietoon liittyvän kerronnan yhteydessä ja kulkeutuivat analyysin kohteena oleviin kasvatuskumppanuuspohdintoihin. Hyödynsin kyseisiä aineistokatkelmia tarpeen vaatiessa.

Kasvatuskumppanuutta käsittelevän haastatteluosion varassa rakentuneesta, tekstimuotoisesta ryhmähaastattelupuheesta rajasin analysoinnin ulkopuolelle pohdinnat, jotka siirtyivät ulos aiheesta vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja kasvatuskumppanuus. Esimerkiksi isän roolin voimistuminen kasvattajana perheessä oli tällainen useassa haastattelussa ilmevä teema, jota ei kytkeyty kerronnassa suoraan kasvatuskumppanuuden ja yhteistyötä koskevaan pohdintaan. Analysoinnin ulkopuolelle jätin myös tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäoleelliseksi jääneen Moniku- hanketta koskeva varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheen. Koska esitin haastattelurunkoon sisältyneen Moniku-hanketta käsittelevän kysymyksen aina jokaisen haastattelun lopussa, oli tämän kysymyksen kautta rakentunut puhemateriaali mahdollista jättää analysoinnin ulkopuolelle. Monikulttuurisuus on aineistossa paikoin teema-alue, joka jää selkeästi irralleen varhaiskasvattajien muusta, kasvatuskumppanuuteen liittyvästä, yhteistyötä koskevasta kerronnassa. Tällaisissa tapauksissa rajasin ne analyysin ulkopuolelle. Puhetapojen analysoinnin kannalta on keskeistä tarkastella niiden käyttöä erilaisten teema-alueiden osalta, minkä vuoksi pidin muuhun yhteistyötä käsittelevään pohdintaan kytköksissä olevat, mutta erilliset monikulttuurisuusviittaukset, mukana analyysissä saadakseni varmuutta tulosten tulkinnan pätevyydelle. Sen sijaan joissakin haastatteluissa monikulttuurisuus –kuten myös monet muutkin yhteistyöhön liittyvät näkökulmat - kulkevat kerronnassa mukana läpi haastattelun. Tällaiset kohdat ovat osa analysoitavaa aineistoa, kuten muukin yhteistyötä käsittelevä puheaineisto, koska ne ovat yksi osa arjen varhaiskasvatustyöstä ja yhteistyöstä rakentuvaa kuvaa.

Varsinaisen analyysin kohteena olevaa litteroitua haastattelupuhetta kertyi yhteensä 105 sivua (riviväli 1, fontti Times New Roman, fonttikoko 10).

## 5.4 Aineiston analysointi

### 5.4.1 Analyttiset käsitteet puhetapa ja kehys

Käytän metodisena työkaluna ja analyysiyksikkönä puhetavan käsitettä. Käsitteen määrittelyssä nojaudun Potter & Wetherellin sekä Suonisen ja kumppaneiden tulkintarepertuaarin määritelmään. Repertuaarit (puhetavat) ovat sisäisesti suhteellisen eheitä, johdonmukaisia ja ristiriidattomia, mutta keskenään ristiriitaisia tai rinnakkaisia, vaihtoehtoisia kielenkäytön resursseja, jotka tuottavat melko samankaltaisia kuvauksia tapahtumista, ilmiöistä ja toiminnoista (Potter & Wetherell 1987, 149). Puhetapa koostuu rajatusta määrästä käsitteitä, joita yhdistävät tietynlaiset kieliopilliset ja tyyllilliset rakenteet, samanlaisena toistuvat sanasto, puhe- tai ilmaisutavat. Puhetavat saattavat olla johdettuja yhdestä tai useammasta avainmetaforasta tai kielikuvasta (Potter & Wetherell 1987, 149).

Puhuessaan vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä varhaiskasvattajat tuottavat yhteistyösuhteesta ja itsestään erilaisia versioita. Toisin sanoen erilaisiin puhetapoihin tukeutuen varhaiskasvatuksen ammattilaiset määrittävät yhteistyösuhdetta ja omaa sekä toistensa toimija-asemaa eli positiota (kuten myös vanhemman positiota) yhteistyössä toimijana eri tavoin. Näen puhetavat keskenään rinnakkaisina, jännitteisinä tai vastakkaisina tapoina kuvata varhaiskasvatuksen ammattilaisten suhdetta vanhempaan. Erilaisiin puhetapoihin tukeutuen varhaiskasvattajat tuottavat itsestään ja omasta toiminnastaan erilaisia määritelmiä. Puhetavat tuottavat erilaista kuvaa varhaiskasvattajan toimijan asemista eli niistä oikeuksista, velvollisuuksista ja ominaisuuksista, joita varhaiskasvattajat olettavat itselleen ja toisilleen. Ne voivat olla tietyssä määrin myös päällekkäisiä siinä mielessä, että puhetavat saattavat tuottaa keskenään suhteellisen samankaltaisen kuvan työntekijän ja vanhemman yhteistyösuhteesta ja työntekijän toimija-asemasta, mutta työntekijän itseään koskeva määrittely saattaa jäsentyä erilaisesta näkökulmasta ja puhetapa tuottaa omanlaisen vivahteensa kanssakäymisen luonteeseen.

Puhetavan käsitteen lisäksi käytän tutkimuksessani kehys- käsitettä, jonka alun perin teki tunnetuksi kehysanalyysin kehittäjä Ervin Goffman (1974). Goffmanin ajatusten lisäksi hyödynnän Suomessa kehysten käsitettä käyttäneiden Anssi Peräkylän (1990) ja Erkki Karvosen (2000) kirjoituksia. Goffmanin (1974, 8) mukaan kyetäkseen toimimaan sosiaa-

lisissa tilanteissa ihmisen on vastattava mielessään kysymykseen: Mitä tässä on meneillään? Pyrkinessään ymmärtämään tapahtumia, ihmiset tarkastelevat niitä erilaisten kehysten avulla. Kehykset määrittelevät sen, millaisesta tapahtumasta tilanteessa on kyse ja miten ihmisen kuuluu siinä toimia. (Goffman 1974, 10-11.). Hän (1974, 27) toteaa, että kehykset ovat yhteisön jäsenten jakamia tapoja ymmärtää ympäröiviä tapahtumia. Ymmärrän kehykset varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastattelutilanteessa yhteisesti jakamina tapoina tarkastella kanssakäymistään vanhemman kanssa.

Myös puhe voidaan nähdä eri kehysten mukaan jäsentyneeksi toiminnaksi (Peräkylä 1990, 158). Kehykset säätelevät puhetapoja, joita kussakin kehyksessä käytetään (ks. Peräkylä 1990, 162). Näin ollen kehykset määrittävät ne ominaisuudet, velvollisuudet ja oikeudet, joita varhaiskasvattajat olettavat itsellään ja toisillaan olevan. Eri kehykset edellyttävät toimijoilta erilaista asennoitumista ja toimintaa, ja tätä kautta ylläpitävät erilaisia identiteettejä. (ks. Peräkylä 1990, 22-23.) En miellä kehyksiä kuitenkaan jähmeinä, pysyvinä rakenteina, vaan tilanteisesti rakentuvina ja muuntuvina. Myös yksilöllä on aktiivinen rooli kehysten käyttäjänä omaa toimintaa ja tilanteen määrittelyä koskevassa prosessissa. Ihmiset eivät ole kehysten vankeja, vaan kehysten moninaisuus sekä eri tavat ja mahdollisuudet suhteuttaa niitä toisiinsa tuovat kuitenkin tietynlaisen vapauden (Peräkylä 1990, 160-161). Kehystä vaihtamalla ihminen pystyy neuvottelemaan identiteettinsä monien vaihtoehtojen keskellä (Peräkylä 1990, 160-161). Ihmiset voivat paitsi luontevasti liikkua kehyksestä toiseen myös käyttää niitä kerrostuneesti päällekkäin (Goffman 1974, Peräkylän 1990, 22 mukaan).

Karvonen kuvaa osuvasti kehysten käyttäjän toiminnallista puolta viitatessaan kehysten käyttöön kehystämisenä. Karvosen (2000) mukaan kehystäminen on mahdollista nähdä tilanteisena valikoivana kontekstualisoimisena. Kehykseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat rakentavat asioille ja tapahtumille tietynlaisen tarkastelukontekstin, joka on omiaan korostamaan tapahtuman tiettyjä puolia ja toisaalta häivyttämään toisia (ks. Karvonen 2000). Kehyksiä käyttämällä varhaiskasvatuksen ammattilaiset järjestävät ja jäsentävät yhteistyössä toimimista, kasvatuskumppanuuteen liittämäänsä tulkintoja sekä yhteistyökokeimuksia itselleen, toisilleen (ja haastattelijalle) mielekkääksi.

Kehys ja puhetapa ovat käsitteinä melko lähellä toisiaan. Anssi Peräkylän (1990, 159) mukaan kehysanalyysi ja diskurssianalyysissä on havaittavissa yhtymäkohtia, jotka mahdollistavat lähestymistapojen samanaikaisen soveltamisen. Tutkimuksessani niiden keskeisenä erona on se, että yksityiskohtaisen aineiston analyysissä toimivan puhetavan lisäksi aineiston analyysin edetessä huomasin tarvitsevani välineen, jolla voin jäsentää aineistossa ilmenviä laajempia kokonaisuuksia. Kyse on aineiston analyysin tarkkuuserosta, ei laadullisesti erilaisesta analysointitavasta. Näkökulma on erilainen kuitenkin siinä mielessä, että kehyksen käsite tarjoaa mahdollisuuden kuvata ja tarkastella työntekijän toimija asemia jäsentävien puhetapojen keskinäisiä suhteita ja funktioita vuorovaikutuskontekstiin sidoksissa olevan näkökulman suhteen—miten erilaisia näkökulmia tehdään ymmärrettäväksi, mikä niiden käytön funktio on haastattelutilanteessa. Ymmärrän kehykset eräänlaisina tapana tai näkökulmana suuntautua pohtimaan ja kertomaan yhteistyöstä, yhteistyötä koskevista kokemuksista haastattelutilanteessa. Kehys tarjoaa varhaiskasvattajille näkökulman, jonka puitteissa kasvatuskumppanuuteen liitettäviä oletuksia ja omaa toimintaa jäsennettään. Erilaiset kehykset orientoivat varhaiskasvattajia kertomaan ja pohtimaan yhteistyössä toimimista erilaisista positioista. Puhetapojen tarkempi tarkastelu ja kielen käytön seurauksien tarkastelu mahdollistaa haastattelupuheen analysoimisen työntekijän toimijuuden ja varhaiskasvatustyön jäsentymisen näkökulmasta. Sekä puhetapa- että kehys- käsitteen hyödyntämisessä tukeudun aineiston analyysin etenemisessä ”kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät”-menetelmän perusrunkoon.

Toimija-asemalla viitataan niihin erilaisiin positioihin, joihin varhaiskasvattaja sijoittaa itsensä kerronnassaan tuottaen kuvaa itsestään jonkinlaisena toimijana yhteistyössä. Sen sijaan toimijuuden käsitteen avulla kiinnitän huomiota niihin tulkintoihin, joita varhaiskasvattaja tekee omaa toimintaan vaikuttavista (kulttuurisista) käsityksistä. Eri kehyksissä omaan toimintaan vaikuttavia käsityksiä lähestytään erilaisista näkökulmista. Toimija-asetmat voivat vaihdella tilanteesta toiseen, mutta toimijuus voi erilaisissa asemissa olla toisaalta rajoitettua tai eri tavoin mahdollistettua. Toimijuuden tarkastelussa huomio kiinnittyy puhetapojen käytön keskinäisiin suhteisiin ja niistä rakentuvaan kuvaan työntekijän toimijuudesta.



### 5.4.2 Aineiston analysoinnin vaiheet

Kasvatuskumppanuutta koskeva tekstimuotoinen puheaineisto muodostuu kahdeksasta varhaiskasvatuksen ammattilaisten ryhmähaastattelusta. Käsittelin aineistoa useaan otteeseen edeten analyysissä useiden vaiheiden kautta kohti raportointiani tutkimustuloksia. Kuvaan seuraavaksi aineiston analyysiä koskevat analyttiset kysymykset sekä analyysiä eteenpäin vievät löydökset. Eli kuvaan sitä, miten olen edennyt yksityiskohtaisesta analyysistä kohti koko aineistossa rakentuvaa yleisempää kuvaa yhteistyöstä.

#### *1) Tapauskohtainen puhetapojen analysointi*

Aloitin analyysin paikantamalla aineistosta ensimmäisten lukukertojen myötä havaitsemani kielellisten kuvaustapojen kirjon keskittyen yhteistyösuhdetta ja työntekijän toimija-asmaa määrittävien kielellisten puhetapojen paikantamiseen. Puhetapojen analysoimisessa etenin tapaus tapaukselta analysoiden kussakin ryhmähaastattelussa ilmenevät yhteisesti jaetut, yliyksilölliset puhetavat, joihin varhaiskasvattajat tukeutuivat toistuvasti kerronnassaan.

Potter & Wetherellin (1987, 168) ohjeiden mukaan etsin puhetapoja kiinnittämällä huomiota sekä puheen piirteissä ilmeneviin eroihin että siinä ilmeneviin yhteneväisyyksiin. Usein analyysi on helppo aloittaa tarkastelemalla, millaisilla sanastoilla jotakin aihealuetta aineistossa tarkastellaan (Suoninen 1999a, 18). Eroavaisuuksien etsimisen suhteen kohdensin huomioni ensin keskenään erilaisiin sanastoihin, joiden avulla yhteistyössä toimimisesta kerrottiin. Alustavien jäsentelyjen jälkeen käytin analyysissä tukenani seuraavia periaatteita. Ensinnäkin sisäisestä yhtenäisyydestään huolimatta merkityssysteemit (puhetavat) esiintyvät aineistossa pieninä paloina eikä selkeinä kokonaisuuksina, minkä vuoksi niiden tunnistaminen merkityssysteemien osiksi on analyysin edetessä tarkentuva ja muuntuva prosessi (Suoninen 1993a, 50-51). Toiseksi on huomioitava, että kyse ei ole erillisten aihealueiden erottamisesta toisistaan (teemoittelusta), vaan puhetavat ovat sellaisia kielenkäytön alueita, joilla voidaan tehdä ymmärrettäväksi useita teema-alueita tai puheenaiheita. Kolmanneksi puhetapojen paikantaminen tulee perustua sellaisiin erontekoihin ja ristiriitoihin, joihin kielen käyttäjät itsekkin suuntautuvat. (Suoninen 1993a, 50-51.)

Erilaisten puhetapojen tunnistaminen perustui paitsi erilaisten sanastojen ja niiden työntekijälle tuottamien positioiden havaitsemiseen, myös niiden kielellisten erontekojen paikantamiseen, joihin varhaiskasvattajat itse suuntautuivat puheessaan. Jännitettä luotiin erilaisien puhetapojen välille sanoilla kuten mutta ja toisaalta. Varhaiskasvattajien itsensä tekemien erontekojen jäljille pääseminen edellytti toisinaan hyvin yksityiskohtaista ja tarkkaa tarkastelua, koska erilaisuuksista huolimatta varhaiskasvattajat käyttivät ristiriitaisuuksia lieventäviä keinoja esimerkiksi sijoittamalla erilaiset versiot omasta ja toistensa toiminnasta todellisuuden eri osiin kuten menneisyyteen ja nykyisyyteen, teoriaan ja käytäntöön, yleiseen tilanteeseen ja poikkeukseen tai sisäiseen mieleen ja ulkoiseen toimintaan (ks. Suoninen 1993b, 140). Lisäksi repertuaarien vaihteluiden havaitsemisen kannalta aineistossa mielenkiintoisia olivat sellaiset kohdat, missä varhaiskasvattajat lisäsivät puheenvuoronsa tai yhteisen kerrontajakson päätteeksi jonkin ylimääräiseltä vaikuttavan asian todistellen itsensä tai toistensa puolesta jotakin, kuin paikkaillen toistensa sanoja. Suoninen (1993b, 124-130) kutsuu ilmiötä itsetodisteluksi, Ervin Goffman puolestaan omien ja toisten kasvojen suojelemisesta eli kasvotyöstä (face-work) (Goffman 1955, Peräkylän 2001, 353-356 mukaan). Nämä lisäykset toimivat puhetapojen paikantamisen yhteydessä johtolankoina puhetapojen tuottamien merkitysten tulkinnessa.

Puhetavan paikantamisessa kysyin aineistolta: Millaisiin yhteisesti jaettuihin, varhaiskasvattajan positiota määrittäviin käsityksiin varhaiskasvattajat tukeutuvat johdonmukaisesti kerronnassaan? Jos vastaus tähän kysymykseen eri aineistokohdissa oli samansuuntainen, tulkitsin tämän merkiksi samanlaisesta puhetavasta. Nimesin puhetavat alustavasti puhetavan sanastoa parhaiten kuvaavalla tavalla. Käytin puhetapojen koodaamisessa apuna atlas.ti ohjelmaa.

Toinen merkityssysteemien paikantamiseen liittyvä vaihe liittyy niiden funktioiden ja seurausten tarkasteluun (Potter & Wetherell 1987, 168-169; Suoninen 1993a, 54-55). Suoninen (1993, 54-55) toteaa, että funktioiden jäsentäminen auttaa tutkijaa tarkentamaan sitä, ”missä määrin hänen tulkintansa merkityssysteemien rajauksista ovat sopusoinnussa toimijan näkökulman kanssa”. Päästäkseni varmuuteen siitä, että alustavasti nimeämäni puhetavat vastaavat kieltä käyttävien varhaiskasvattajien itsensä tarkoittamia merkityksiä tarkensin puhetapojen analyysiä kiinnittämällä huomiota niiden käyttöön. Repertuaarien tilanteisia funktioita voidaan analysoida hyvinkin erilaisista näkökulmista: Esimerkiksi tarkaste-

lemalla niiden merkitystä suhteessa kielellisiin, käytännöllisiin tai vuorovaikutuksellisiin näkökulmiin (Wood & Kroger 2000, 7-8). Lisäksi niitä voidaan tarkastella hyvinkin rajatusta näkökulmasta tai laajemmasta perspektiivistä (Wood & Kroger 2000, 7-8; Potter & Wetherell 1987 32-33). Koska tutkimuksen tarkoituksena oli päästä selvyyteen työntekijän näkökulmasta; siitä miltä toimiminen yhteistyössä näyttää varhaiskasvattajan silmin, kiinnitin huomiota tilanteisten funktioiden tarkastelussa siihen, millaisia seurauksia niiden käytöstä on työntekijälle itselleen. Mitä erilaiset kielelliset kuvaukset, yhteisesti jaetut kulttuuriset käsitykset tarkoittivat yhteistyössä toimimisen kannalta? Lisäksi tarkastelin sitä, millaisia seurauksia niillä on varhaiskasvatustyön tavoitteiston ja varhaiskasvattajan tehtäväkentän kannalta. Kielenkäytön funktioiden tarkastelun myötä päädyin yhdistelemään joitain kuvaustapoja, koska niiden seuraukset näyttivät olevan samankaltaisia.

Tilannekohtaisten puhetapojen erottelussa ja käytön tarkastelussakin pyrin vähitellen hahmottamaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielen käytössä ilmeneviä yleisiä säännönmukaisuuksia. Sen sijaan, että yleisistä säännönmukaisuuksista poikkeavat havainnot sivuutettaisiin analyysissä, ne ovat diskurssianalyttikolle mahdollisuus testata aineistosta tehtyjen tulkintojen osuvuutta (Juhila & Suoninen 1999, 234-236; Potter & Wetherell 1987, 170). Poikkeustapausten paikantaminen ja analysointi on keino täsmentää näitä havaintoja. Ne tekevät näkyväksi kulttuurisia ja vuorovaikutuksellisia itsestäänselvyksiä. (Juhila & Suoninen 1999, 234-236.)

## 2) *Tilanteisten puhetapojen tarkastelu ja vertailu*

Haastattelukohtaisten puhetapojen paikantamisen jälkeen siirryin vertailemaan eri haastatteluissa ilmeneviä aineistokatkelmia keskenään. Tarkoitukseni oli tarkastella, missä määrin varhaiskasvattajat rakensivat samankaltaista kuvaa yhteistyöstä ja varhaiskasvatustyöstä. Pyrkiessäni tavoittamaan niitä merkityksiä, joihin varhaiskasvattajat itse suuntautuivat, törmäsin puhetapojen samankaltaisuuden, mutta toisaalta erilaisuuden problematiikkaan. Osa puhetavoista näytti ensisilmäyksellä tuottavan samanlaista kuvaa yhteistyösuhteen luonteesta, mutta osana keskustelun kulkua ne rakensivat kuitenkin erilaista kuvaa yhteistyöstä ja *siinä toimimisesta* eli tarjosivat erilaisen vastauksen tutkimuksen tarkoitukseen. Kerronnassa tilanteiset puhetavat ilmenevät erilaisina kielellisinä resursseina. Esimerkiksi yksi keskeinen tapa käyttää yhteistyösuhdetta määrittäviä merkityssysteemejä eli yhteisesti

jaettuja puhetapoja oli käyttää niitä tekemällä selkoa omaa työtä ohjaavista, yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvistä käsityksistä, joiden mukaan he kuvasivat suunnistavansa toimissaan vanhempien kanssa sekä antamalla merkityksiä yhteistyösuhteen luonteeseen liittyville erilaisille, yhteisesti jaetuille käsityksille. Tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta aineistokatkelmassa varhaiskasvattajat tarkastelivat yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta omaa työtä ohjaavien yhteistyösuhteen luonteeseen kytkeytyvien pyrkimysten näkökulmasta.

Toisaalta ensivaikutelmaltaan erilaiset kielelliset ilmaukset antoivat samanlaisia vastauksia tutkimuksen tarkoitukseen. Paikallisista puheen piirteistä riippumatta, niiden tilanteisten funktioiden huomioiminen näytti antavan samansuuntaisia vastauksia tutkimuksen tarkoitukseen. Yksityiskohtaisen puhetapoja koskeva analyysi ei tuntunut riittävältä, koska tutkimuksen tarkoitukseen vastaaminen edellyttäisi ainakin jossakin määrin tämän moninaisuuden ja samankaltaisuuden yhtäaikaista tarkastelua. Haastattelusta toiseen ilmenevien puheen yleisten säännönmukaisuuksien erittelemiseksi tarvitsin keinon hahmottaa aineistosta laajempia kokonaisuuksia säilyttääkseni varhaiskasvattajien oman äänen puheen tulokinnassa.

### *3) Kehysten analysoiminen*

Eri haastatteluissa ilmenevien puhetapojen vertailun tuloksena havainnot erilaisista yhteisesti jaetuista tavoista jäsentää kanssakäymistä vanhemman kanssa johti kehysten-käsitteen mukaan ottamiseen analyttiseksi työkaluksi. Kehysten tarkastelussa vertasin niiden puhetapojen käyttöä, jotka näyttivät tarjoavan keskenään selkeästi erilaisen tavan jäsentää yhteistyössä toimimista suhteessa kasvatuskumppanuus-käsitteeseen. Kysyin aineistolta, millä eri tavoilla varhaiskasvattajat jäsentävät toimintaansa kasvatuskumppanuudeksi luonnehditussa yhteistyössä.

Kirjoitin alustavia havaintojani erilaisista näkökulmista ja siitä, minkälaisiin kielellisiin viiheisiin havaintoni perustuivat. Koska puhetapojen analysointi ohjasi itseäni kiinnittämään huomiota kielellisten kuvausten yksityiskohtiin lähtökohtanani oli, että näkökulmien tulisi olla keskenään selkeästi erilaisia, jotta ne antaisivat jotakin lisäinformaatiota tutkimuksen tarkoituksen selvittämiseksi. Kehysten hahmottaminen aineistosta on siis ollut osa

prosessia, missä yksityiskohtaisesta analyysistä olen edennyt vähitellen kohti karkeampaa analyysiä.

Analyysin tuloksena nimesin ja hahmotin haastattelusta toiseen hahmottuvat erilaiset kehukset. Kehysten paikantaminen tapahtui kuitenkin ensin kunkin haastattelun sisällä ja tämän jälkeen haastatteluja vertailemalla. Tämän analyysivaiheen keskeisenä tuloksena syntyi kaksi kehystä, jotka nimesin työotekehykseksi ja kontekstuaaliseksi kehykseksi.

#### *4) Tutkimuskysymysten tarkentaminen*

Aineiston analyysi sijoittuu tutkimusprosessin vaiheeseen, jossa samanaikaisesti pyrin hahmottamaan tutkimuskysymysten tarkempaa muotoa. Puhetapojen käytön ja kehysten-käsitteen avulla olin saanut perusteellisen käsityksen haastatteluaineistossa ilmenevästä kielen käytöstä ja ne olivat auttaneet jäsentämään moninaista puheaineistoa. Tutkimuskysymysten jäsentymättömyyden takia analyysin eteneminen ontui, minkä vuoksi palasin takaisin tutkimuksen lähtökohtiin ja sitoumuksiin kysyen, millaisia kysymyksiä aineistolle on mahdollista esittää tutkimuksen kahden kiinnostuksen kohteeni yhteistyösuhteen ja varhaiskasvatustyöhön liittyen, joihin löytyisi vastaus hyödyntämällä kaikkia kahdeksaa ryhmähaastattelua. Tutkimuskysymysten muotoiluun löysin vastauksia kehysten keskinäisten suhteiden ja niiden rakentumisen logiikan tarkastelusta. Niin omaa toimintaa koskevista käsityksistä kuin myös kasvatuskumppanuuden merkityksestä itselleen ja arjen yhteistyötilanteista tehtiin selkoa yhteistyösuhteen luonteeseen ja vanhemman sekä työntekijän välisen vuorovaikutuksen luonteeseen kytkeytyviin kysymysten näkökulmasta. Haastattelutilanteessa tuotetut varhaiskasvatustyötä koskevat käsitykset ja arjen yhteistyöstä sekä varhaiskasvatustyöstä piirtyvä kuva rakentuvat tämän pohdinnan kautta. Aineistoon liittyviin yhteistyösuhteen luonteeseen sekä varhaiskasvatustyöhön liittyvien havaintoihin perustuen määritin tutkimuskysymykset, jotka antoivat tukea analyysin etenemiselle ja tutkimustulosten jäsentymiselle. Erityisenä lisänä nousi käsite toimijuus, joka mahdollisti niiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulkintojen tarkastelun, joita he tuottivat omaa toimintaa koskevien kulttuuristen käsitysten merkityksestä itselleen.

### 5) *Kohti kulttuurisia käsityksiä ja yleistä kuvaa*

Tutkimuskysymysten tarkentamisen jälkeen palasin takaisin aineiston ääreen. Analyysin seuraavassa vaiheessa tarkensin huomioni työote-kehikseksi nimeämäni aineistokatkelmiin. Syvennyin tähän kehykseen, koska se oli vallitsevin varhaiskasvatuksen ammattilaisten kerronnassaan käyttämä kehys. Tässä vaiheessa siirryin vertailemaan sellaisia haastattelusta toiseen toistuvia, yhteisesti jaettuja ja työntekijän toimintaa määrittäviä puhetapoja, joihin varhaiskasvattajat tukeutuivat tehdäkseen selkoa omaa toimintaan liittyvistä pyrkimyksistään. Kysyin aineistolta: Millaisia yhteisesti jaettuja käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on omaa työtä ohjaavista, yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvistä näkökulmista, jotka näyttävät toistuvan haastattelusta toiseen? Lisäksi tarkastelin sitä, millaisia toistuvia tilannekohtaisia seurauksia puhetavoilla on työntekijän itsensä kannalta ja varhaiskasvatustyön muotoutumisen kannalta? Haastattelusta toiseen toistuvien puhetapojen hahmottamisessa kiinnitin yhtälailla huomiota niihin keskeisiin erontekoihin-puhetapojen välisiin jännitteisiin, joihin varhaiskasvattajat tukeutuivat. Jännitteiden ja puheenpiirteiden toistuessa haastattelusta toiseen, ollaan kulttuuristen puhetapojen jäljillä. Työotekehikseen sisältyvien, yhteisesti jaettujen puhetapojen hahmottumisen jälkeen yhdistin puhetapoja ja nimesin ne niille keskeisten sanastojen mukaan. Puhetapojen analysoinnin yhteydessä kiinnitin tarkempaa huomiota niihin keskeisiin teema-alueisiin, jotka toistuivat haastattelussa toiseen. Tarkastelin eri haastatteluissa ilmeneviä, samoja puhetapoja haastattelussa toiseen toistuvien teema-alueiden yhteydessä päästäkseni selvyyteen siitä, ettei kyse ollut vain haastattelukohtaisesti ilmenevistä, tilannekohtaisista funktioista, vaan sellaisista merkityksistä, jotka toistuivat haastattelusta toiseen. Tämän tarkastelun myötä rajasin puhetapojen määrää yhdistelemällä puhetapoja.

Haastattelusta toiseen toistuvien puhetapojen tarkastelun myötä havaitsin, että osa puhetavoista sai vahvemman aseman varhaiskasvattajien kerronnassa kuin toiset. Kielen käytön vaihtelevuuden tarkastelusta varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielen käyttö johdatteli myös yksinkertaistavan kielen käytön tarkasteluun. Vaikka usein tutkimuskysymyksessä ohjataan suuntautumista kohti jompaankumpaan tarkastelutapaan, on samassa tutkimuksessa perusteltua yhdistää kumpaakin näkökulmaa, mikäli aineiston analyysi tuo esille tämän suuntaisia tuloksia (Jokinen & Juhila 1993, 76-80; ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 228-229). Työotekehiksen tarkastelusta siirryin tarkastelemaan eri kehyksiin kuuluvien

puhetapojen välisiä suhteita. Tämän jälkeen tarkastelin, miten työntekijät sovittavat yhteen keskenään ristiriitaisia puhetapoja ja millaisia seurauksia niistä on työntekijän toimijuuden ja varhaiskasvatustyön jäsentymisen kannalta?

Tarkastellessani tilanteisesti ilmeneviä kontekstuaalisen ja työote-kehysten puhetapoja ja niiden käyttöä, haastattelusta toiseen toistuvia puhetapoja, yhdistelin niitä ja annoin niille nimen. Eli kysyin aineistolta, millaisia yhteisesti jaettuja käsityksiä varhaiskasvattajilla on omaa toimintaan ulkopuolelta vaikuttavista tekijöistä? Millaisia funktioita näille annetaan yhteistyösuhteen luonteeseen, toimija-asemaan, varhaiskasvatustyöhön, varhaiskasvattajan tehtäväkentän ja oman toimijuuden kannalta? Lisäksi kysyin aineistolta: Millaisiin varhaiskasvatustyötä ja varhaiskasvattajan tehtäväkenttään liittyviin, haastattelusta toiseen toistuviin kulttuurisiin käsityksiin varhaiskasvattajat tukeutuvat kerronnassaan?

#### 6) *Reunaehtokontekstin huomioiminen tulosten tulkinnassa*

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheen tulkitseminen omassa kontekstissaan tarkoitti myös reunaehtokontekstin huomioimista aineiston analyysissä. Reunaehtokontekstilla tarkoitetaan niitä reunaehtoja, jotka ovat oleellisia tutkittavan aineiston tuottamisen kannalta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 32). He (1993b, 34-36) huomauttavat, että reunaehdoissa ei ole kyse pysyvistä rakenteista, jotka aineistosta ulkoapäin selittävät toiminnan syitä. Se mikä toisessa tutkimuksessa tulee otetuksi reunaehdoksi, voidaan toisessa tutkimuksessa ottaa keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetta tutkittaessa on hyödyllistä ymmärtää sitä laajempaa kontekstia, jotka asettavat ehtoja varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuottamalle puheelle ja sen sisällölle. Pääosin nämä seikat on huomioitu tutkimukseni lähtökohdassa, aineiston valinnassa ja kysymyksenasettelussa. Erilaiset työntekijän toimintaa määrittävät, kasvatuskumppanuuteen ja varhaiskasvatustyössä toimimiseen liitettävät kulttuuriset käsitykset ja niiden tilanteineen rakentuminen on keskeinen tutkimuksen kohteeni, eivätkä siten ole tässä mielessä varsinaisia ehtoja merkitysten rakentumiselle. Kaikkeaa ei kuitenkaan voi ottaa analyysin kohteeksi, vaan on määriteltävä ne rajat, joiden avulla on mahdollista pohtia tutkimustulosten suhteuttamista haastattelutilanteen ulkopuolisiin käytäntöihin (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 230).

Tällaisena reunaehtona voidaan pitää haastattelukysymyksiä, jotka rakentavat eräänlaiset ehdot merkitysten tuottamiselle. Haastattelukysymykset ovat näin ollen samalla osa tutkimuksen kohdetta kuin kontekstin rakentamiseen vaikuttavaa toimintaakin. Lisäksi oleellisen reunaehtokontekstin muodostaa aineiston tuottamisen tilanteeseen, haastattelutilanteeseen liittyvät kulttuuriset odotukset. Gergen (1994) puhuu kulttuurisista tansseista, joihin ihmiset kutsuvat toisiaan ja joihin muut voivat tilanteessa lähteä mukaan tai antaa pakit (Suoninen 1999b, 114). Haastattelussa haastattelija voi kutsua haastateltavia haastateluvalssiin, mihin voi sisältyä ajatus siitä, että haastattelija kysyy ja haastateltavat vastaavat kysymyksiin. Tanssilajien tulkinta on oleellista siksi, että sanastot ja käytetyt repertuaarit ovat sidoksissa niihin tanssilajeihin, joita kulloinkin pyörähdellään (Suoninen 1999, 115). Reunaehtokontekstiin liittyvät pohdinta ei tapahdu irrallaan aineiston analyysistä, vaan tukee niiden tapojen analysointia, joilla toimijat viittaavat erilaisiin realiteetteihin tai tuottavat ne implisiittisesti niin itsestään selvinä, ettei niihin edes tarvitse viitata (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 35).

Koska haastattelu on tapahtunut haastatteleamalla useita haastateltavia yhtäaikaaisesti, on se tuonut vuorovaikutuskontekstiin tietynlaisia piirteitä, jotka ovat toistuneet haastattelusta toiseen. Kysymykset ovat houkuttelleet työntekijöitä vastaamaan kysymykseen, joskin vastaukset ovat saattaneet olla moniulotteista pohdintaa. Olen kysyjä, jonka esittämiin kysymyksiin haastateltavat vastaavat kertoen kysymistäni asioista. Se houkuttelee kertomaa pieniä arjen tarinoita samasta näkökulmasta. Näkökulmat saattavat vaihtua hyvinkin tiuhaan, mutta jotta keskustelu ja yhteinen kerronta olisivat jollakin tavalla mahdollista, on työntekijöiden jaettava jonkinlainen yhteinen käsitys mm. siitä, mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse ja minkälaista puhetta toivon heidän tuottavan. Yhteisen kertomisen kulttuuriseen odotukseen liittyy myös se, että kertoja usein jakaa aikaisemman kertojan aseman suhteessa kerronnan kohteeseen. Tässä mielessä yhdessä kertomisen konventioksi muodostuu se, että on taipumusta pysyä samanlaisessa näkökulmassa.

### 5.4.3 Tutkijan rooli

Diskurssianalyttinen tutkimuksen analyysi on aina aineistolähtöistä. Tämä tarkoittaa nojautumista analyysissä toimijoiden kielellisiin tekoihin. Tutkija voi lähestyä kielellisiä te-



koja kuitenkin eri näkökulmista, tarkastellen niitä erilaisista positioista. (Juhila 1999b, 201-232.) Omaa tapaani lähestyä aineistoa on mahdollista kuvata analyytikon ja tulkitsijan tutkijapositioiksi. Ensimmäinen positio tarkoittaa aineiston analyysissä pysymistä toimijoiden itsensä relevanteiksi tekemissä raameissa (Juhila 1999b, 203-207). Pysin tutkimuksessani erittelemään toimijoiden kielellistä toimintaa sellaisena kuin se ilmenee aineistossa.

Analyyttinen orientaatio aineiston analyysissä on edellyttänyt reflektiivistä tarkastelua. Tässä reflektiivisyydellä viitataan oman tutkimustyön kriittiseen, etäisyyttä ottavaan ja suhteellistavaan arviointiin (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 20). Kaikilla tutkimuksessani keskeisillä sanoilla (yhteistyö, kasvatuskumppanuus, varhaiskasvatustyö) on omat historialliset painolastinsa. Näille sanoille latautuneita käsityksiä kukin tarkastelee omien kokemus- ja näkemysperspektiivien valossa omalla tavallaan. Kulttuurisena toimijana myös omat sanoihin sisällyttämäni käsitykseni ovat prosessin aikana aiheuttaneet itselleni toisinaan hämmennystä. Omista käsityksistä tietoiseksi tuleminen ja itsestään selväksi muotoutuneiden käsitysten purkaminen on ollut jatkuva prosessi tutkimuksen teossa. Reflektiivinen ote omaa tarkastelutapaa kohtaan ja omien näkemysperspektiivien jäsentäminen on auttanut varmistamaan, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten ääni kuuluu siten, kuin se haastatteluaineistossa on luettavissa.

Käsillä olevan aineiston laajuuden vuoksi näitä toimijoiden itselle relevanttien näkökulmien kirjoa ei ole yhdessä tutkimuksessa mahdollista hyödyntää. Aineistossa ilmenevä kielen käyttö raamittaa siis tutkimuksellista suuntautumista kovin löyhästi mahdollistaen hyvin monenlaiset diskurssianalyttiset menetelmälliset ratkaisut. Analyytikkona olen sovitellut aineistoon sopivia analyysitekniikoita ja analyyttisiä käsitteitä sekä tutkimuskysymyksiä yhteen. Päätyessäni tiettyihin menetelmällisiin ja käsitteellisiin valintoihin, olen samalla rajannut varhaiskasvattajien kielen käytön moninaisuutta. Valintojeni on kuitenkin täytynyt sopia toimijoiden itsensä esille nostamien raamien sisälle-heidän näkökulmiinsa.

Valinnoillani on ollut seurauksia sille, mistä rajatusta näkökulmasta työntekijöiden puhetta lähestyn ja millaisten menetelmällisten ratkaisujen läpivalaisemana varhaiskasvattajien ääni suodattuu. Tässä suhteessa astun tulkitsijan rooliin. Aineistolähtöisyys ei tarkoita sitä, että aineistosta nousisi esille itsessään analyysin kannalta keskeiset käsitteet (Jokinen & Juhila 1991, 65-66). Aineiston analyysin tarkoituksena on käyttää aineistoa hyödyksi pe-

rustellun tulkinnan rakentamiseen. Asioiden kuvailun sijaan pyrin uutta rakentavaan ja perusteltuun tulkintaan. (Jokinen & Juhila 1991, 65). Tutkijana puhutan aineistoa viimekädessä valitsemani lähestymistavan kautta hyödyntämällä erilaisia menetelmällisiä tulkintaresursseja ja etsimällä vastausta päätymini tutkimuskysymyksiini. Voin lähestyä haastattelupuhetta ja yhteistyötä lisäksi vain sellaisten käsitteiden kautta, jotka ovat kulttuurisesti mahdollisia.

Myös tulkitsijan roolissa aineistoa koskevat tulkinnat tulee pystyä paikantamaan tutkimusaineiston varhaiskasvattajien kielen käytöstä. Analyysin vihjeiden on ehdottomasti löydettävä sieltä. Näin ollen aineiston analyysi on luonteeltaan kaksijakoinen: toisaalta pyritään vahvoihin tulkintoihin, toisaalta saamaan aineiston oma ääni kuuluviin (Suoranta 1995, 70).

## 6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miltä yhteistyö ja siinä toimiminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen ammattilaisten silmin, kun yhteistyötä tarkastellaan kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen lähtökohtana on tavoittaa tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen ammattilaisten ääni tarkentamalla huomio tutkimuskohteeseen, varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä koskevaan kielenkäyttöön. Toinen tutkimuksen tekoa ohjannut kiintopisteeni kasvatuskumppanuutta käsittelevän, yhteistyötä koskevan puheen tarkastelussa on ollut varhaiskasvatustyön tavoitteisiin, työtä koskeviin merkityksiin liittyvät kysymykset. Tavoittaakseni niitä näkökulmia, joita työntekijät liittävät kasvatuskumppanuuteen, keräsin aineiston kysymällä työntekijöiden näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta. Aineiston keräämisen jälkeen nämä tutkimukselliset kiintopisteet ovat orientoineet tutkimusaineiston lukemista. Niitä voi pitää eräänlaisina tutkimuksellisinä johtotähtinä, jonka avulla tarkemmat tutkimuskysymykset ovat vähitellen muotoutuneet aineistoon tutustumisen yhteydessä ja lukuisien analyysivaiheiden myötä.

Selkeistä suuntaviivoista huolimatta tutkimuskysymysten täsmentäminen osoittautui vaikeaksi tehtäväksi. Kun tutkimuksen lähtökohtana oli ensisijaisesti tavoittaa tutkittavien oma ääni, oli tutkimuskysymysten täsmentämisen tapahduttava aineiston ja tutkimukseen osallistuvien omien näkökulmien ehdoilla. Tarkentuneet tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet aineiston lukemisen ja erilaisten analyysivaiheiden kautta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen rajaaminen yhteistyösuhteen näkökulmaan on seurausta niistä keskeisistä merkityksenantotavoista ja puheenaiheesta, joihin työntekijät itse tukeutuvat ja tuottavat. Näin ollen kysymyksen asettelu kertoo jo jotain siitä, mistä näkökulmasta vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pääasiallisesti tarkastellaan ja mihin työntekijöiden puhe yhteistyöstä kiinnittyy.

Etsin tutkimuksessani vastausta kysymykseen: Millainen kuva kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa rakentuu kasvatuskumppanuuden aikakaudelle sijoittuvasta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja varhaiskasvatustyöstä?

Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa (a) yhteistyösuhteen luonteeseen ja (b) työntekijän toimija-asemaan kytkeytyvien kysymysten näkökulmasta?
2. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa (a) varhaiskasvattajan tehtäväkentän, (b) työn tavoitteiston näkökulmista ja (c) työntekijän toimijuuden näkökulmasta?

Tutkimustulosten esittäminen ei noudata perinteistä rakennetta, missä kutakin tutkimuskysymystä kohden on vastaava osio tutkimustuloksissa. Esittelen ensin lyhyesti aineistossa ilmenevät näkökulmat osiossa *7.1 Yhteistyön tarkastelua jäsentävät näkökulmat*, minkä jälkeen tulosten erittely etenee noudattaen sitä logiikkaa, johon myös varhaiskasvattajat itse kerronnassaan tukeutuvat. Osiossa *7.2 Työote-kehys*, avaan ensin varhaiskasvatuksen kerronnan ytimen eli työotekehyn varassa rakennetun pohdinnan ja osiossa *7.3. Kontekstuaalinen –kehys* tarkastelen kontekstuaaliseen kehykseen sisältyvien puhetapojen käyttöä.

Sekä tulososioissa *7.2 Työote-kehys* ja *7.3 Kontekstuaalinen-kehys* vastaan kumpaankin esittämäni tutkimuskysymykseen tarkastelemalla aineiston analyysin myötä paikannettuja kielellisiä puhetapoja, niiden käyttöä sekä keskinäisiä suhteita sellaisten näkökulmien valossa, joihin varhaiskasvattajat itse tukeutuvat kerronnassaan. Jotta keskeiset tutkimustulokset olisivat helpommin paikannettavissa, kokoan yhteen työotekehukseen sisältyvien puhetapojen käytön tarkastelun myötä syntyneet tutkimustulokset osiossa *7.2.4 Kokoava tarkastelu*. Osiossa *7.4 Kasvatuskumppanuus ja työntekijän toimintaa jäsentävät näkökulmat* siirryn tarkastelemaan tutkimustuloksia ja kehysten käytön funktioiden seurauksia hieman etäämmältä. Kakki tulososion haastattelukatkelmassa esiintyvät päiväkotien, lapsiryhmien, lasten, vanhempien, työntekijöiden ja kuntien nimet on muutettu.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Yhteistyön tarkastelua jäsentävät näkökulmat

#### 7.1.1 Kasvatuskumppanuus-käsite

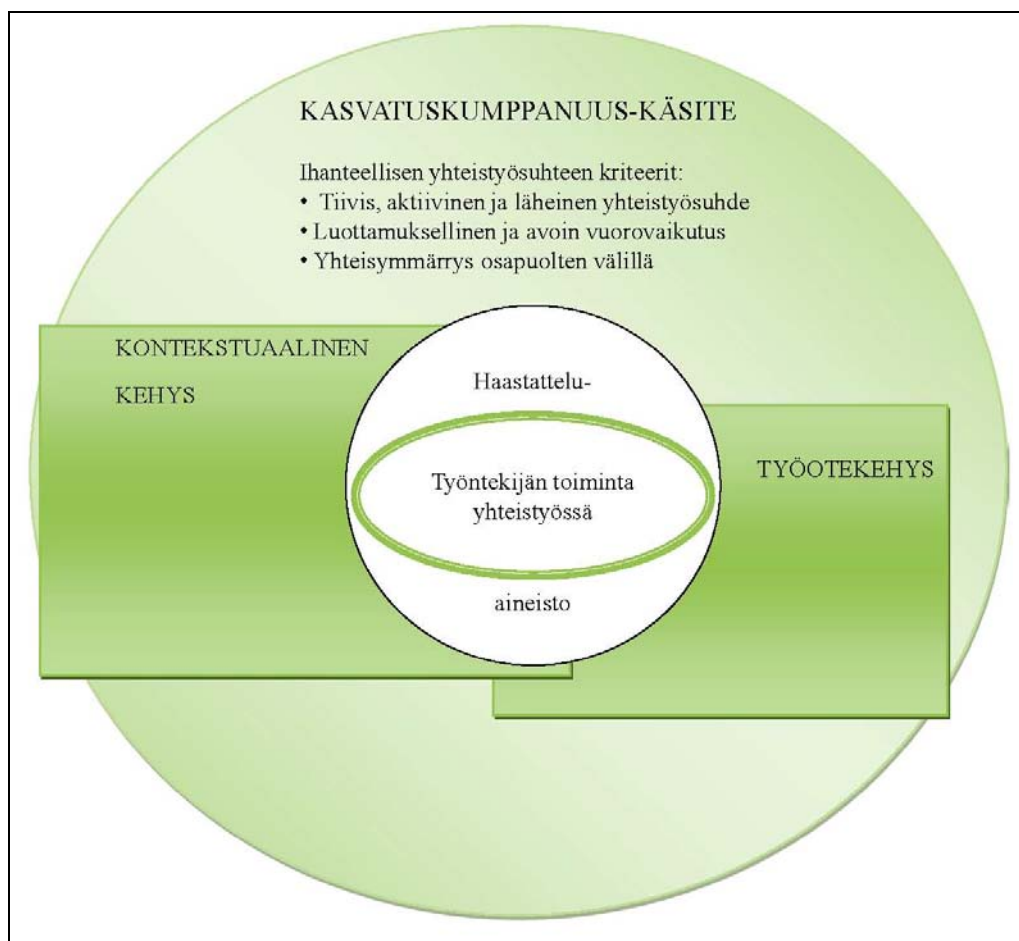
Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miltä yhteistyö ja siinä toimiminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen ammattilaisten silmin, kun yhteistyötä tarkastellaan kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

Haastattelutilanteessa yhteistyötä koskeva pohdinta lähtee liikkeelle suoraan kasvatuskumppanuutta koskevilla haastattelukysymyksillä. Käsitettä ei ole määritelty haastattelijan eikä haastateltavienkaan toimesta. Vastatessaan esittämiini kysymyksiini, he samalla epäsuorasti ilmentävät kerronnassaan sitä, miten he käsitettä tulkitsevat. Vaikka haastattelun loppuvaiheilla pyydän varhaiskasvattajia kertomaan, mitä kasvatuskumppanuus heidän mielestään tarkoittaa, on kasvatuskumppanuus-käsitettä koskeva merkityksenanto haastattelussa jatkuvasti meneillään oleva prosessi, minkä vuoksi suoraan esitettyä kysymystä koskevat vastaukset eivät ole erityisasemassa muuhun kerrontaan nähden tutkimustulosten osalta. Vaikka tutkimuksen tavoitteena ei ole tutkia, millä eri tavoilla kasvatuskumppanuutta tulkitaan, on käsitettä koskeva tulkintatyön tarkastelu ollut edellytyksenä tutkimuskysymykseen vastatakseni.

Kaikissa kahdeksassa haastattelussa käsite kasvatuskumppanuus on johdatellut varhaiskasvattajat pohtimaan yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä ensisijaisesti vanhemman ja varhaiskasvattajan väliseen vuorovaikutukseen kytkeytyvien näkökulmien valossa. Toisin sanoen varhaiskasvattajat tulkitsevat käsitettä kasvatuskumppanuus yhteistyösuhteen luonnetta määrittävänä käsitteenä. Tämän lisäksi yhteisen kerronnan punaisena lankana toimii oletus siitä, että kasvatuskumppanuudessa on kyse aktiivisesta, tiivistä, luottamuksellisesta ja avoimesta, vanhemman ja työntekijän välisestä vuorovaikutussuhteesta. Lisäksi kasvatuskumppanuuteen liitetään oletus vanhemman ja varhaiskasvattajan keskinäisestä yhteisymmärryksestä ja vuorovaikutuksellisesta läheisyydestä. Nämä oletukset toimivat hyvää yhteistyösuhdetta kuvaavina luonnehdintoina, ihanteellisen yhteistyön kriteereinä, joiden valossa yhteistyötä haastattelutilanteessa tarkastellaan. Nämä oletukset toimivat kaikkea pohdintaa kehystävänä tulkintana riippumatta siitä, mistä näkökulmasta niitä tuotettiin.

### 7.1.2 Kehysten tarjoamat näkökulmat

Kasvatuskumppanuus muodostaa käsitteenä yhteisesti jaetun tulkintakentän, jonka läpi yhteistyössä toimimista tarkastellaan. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset jäsentävät toimintaansa yhteistyössä kahden erilaisen kehyksen avulla (kuvio1). Riippuen siitä, mihin kehykseen varhaiskasvattajat kerronnassaan tukeutuvat, näyttäytyy kasvatuskumppanuuteen nojaava yhteistyössä toimiminen erilaisilta. Kehykset kuvaavat varhaiskasvattajien tapaa suhtautua kerronnan kohteeseen, kasvatuskumppanuuden lähtökohtiin nojaavassa yhteistyössä toimimiseen. Olen nimennyt kehykset kertojien näkökulman mukaan: työotekehys ja kontekstuaalinen kehys.



Kuvio 1. Yhteistyön tarkastelua jäsentävät näkökulmat

**Työotekehys.** Valtaosa varhaiskasvattajien kerronnasta etenee työotekehysten varassa. Työotekehys rakentuu sellaisista puhetavoista, missä varhaiskasvattajat näyttäytyvät toimijoilta, jotka aktiivisesti pyrkivät ja myös pystyvät vaikuttamaan yhteistyösuhteen luonteeseen ja omaan tapaansa orientoitua toimimiseen vanhemman kanssa. Näin ollen se ilmentää varhaiskasvattajien pyrkimystä omaksua käsite kasvatuskumppanuus osaksi työotetaan, heijastaen vahvaa liittoutumista ja sitoutumista toimintaan kasvatuskumppanuuden suunnassa.

**Kontekstuaalinen kehys.** Kontekstuaalinen kehys tarkoittaa aineistossa ilmenevää, varhaiskasvattajien tapaa jäsentää yhteistyötä ja siinä toimimista yhteistyösuhteen muotoutumiselle kontekstia luovien näkökulmien valossa. Silloin varhaiskasvattajat viittaavat kerronnassaan sellaisiin kontekstuaalisiin tekijöihin, jotka näyttäytyvät kerronnassa yhteistyösuhteen luonteen muodostumiseen vaikuttavina tekijöinä, joihin varhaiskasvattajat eivät suoraan pysty vaikuttamaan. Kontekstuaaliseen kehykseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat rakentavat itsestään kuvaa toimijana, jonka toiminta on vahvasti sidoksissa hänestä riippumattomiin tekijöihin. Hän toimii kontekstisidonnaisten, itsestään ulkopuolisten voimien määrittämänä. Yhteistyössä toimiminen näyttäytyy työntekijän ulkopuolelta määrittävältä tapahtumalta.

Tukeutuessaan erilaisiin kehyksiin varhaiskasvattajien kerronnasta piirtyy kuva nykyhetkeen sijoittuvasta, kasvatuskumppanuuden ihanteisiin nojaavasta yhteistyöstä sekä yhteistyössä tapahtuneista muutoksista. Tutkimustulosten erittelyssä avaan kummankin kehyksen sisältämän puheen erikseen. Tarkoitukseni on tuoda esille kehysten rakennusaineena toimivien puhetapojen erittelyn kautta kerronnasta rakentuvaa yleisempää kuvaa yhteistyöstä ja varhaiskasvatustyöstä. Jotta tulosten erittely ei jäisi jähmeäksi puhetapojen selostamiseksi, teen tarvittaessa viittauksia myös toisen kehyksen suuntaan silloin, kun tulosten luonteva avaaminen sitä edellyttää.

## 7.2 Työote -kehys

Valtaosa varhaiskasvattajien kerronnasta rakentuu sellaisista puhetavoista, missä he kuvaavat yhteistyösuhteen luonteeseen liittyviä pyrkimyksiään. Varhaiskasvattajat jäsentävät toimintaansa ja pyrkimyksiään kumppanuussuhteessa tukeutuen kolmeen keskenään erilaiseen puhetapaan, joissa yhteistyösuhteen luonne, työntekijän toimija-asema ja toiminta yhteistyössä määrittävät eri tavoin. Niissä myös kasvatuskumppanuuteen liitettävät ihanteet, kuten luottamus ja avoimuus, saavat erilaisia merkityksiä. Nämä puhetavat olen nimennyt tasavertaisuus, ammatillisuus sekä asiantuntijajohtoisuus puhetavoiksi.

Erittelemällä tasavertaista, ammatillista ja asiantuntijajohtoista työtettä ilmentävien puhetapojen käyttöä tuon esille niitä varhaiskasvatuksen ammattilaisen toimija-asemaan, toimijuuteen ja tehtäväkenttään sekä varhaiskasvatustyön tavoitteistoon liittyviä merkityksiä, joita he antavat puhetapoihin tukeutuessaan. Puhetapojen esittelyssä noudatan varhaiskasvattajien kerronnassa ilmenevää puhetapojen rakentumisen logiikkaa: Heidän kerrontansa lähtee liikkeelle tasavertaisuutta korostavilla selonteoilla, kun taas ammatillisuutta ja asiantuntijajohtoisuutta ilmentävät puhetavat nousevat tämän jälkeen heidän puheeseensa.

### 7.2.1 Tasavertaisuus - puhetavat

Tasavertaisuus – puhetavat ovat sellaisia kuvaustapoja, missä varhaiskasvattajat korostavat pyrkivänsä kohti tasavertaista ja emotionaalisesti läheistä yhteistyösuhdetta. Puhetavoille on ominaista keskinäistä kumppanuutta korostavien sanontojen viljely puheessa (”rinta rinnan” ”yhteistä matkaa kuljetaan”) sekä tunnepitoisesti sävyttyneiden sanojen käyttö (esimerkiksi puhe lämpimästä suhteesta). Tasavertaisuuspuhetapoihin tukeutuessaan varhaiskasvattajat ilmentävät orientoitumistaan työskentelyyn humanistisella työotteella, mikä merkitsee tilan antamista vanhemman toimijuudelle yhteistyössä, vanhemman kohtaamista tasavertaisena kumppanina. Puheessa varhaiskasvattaja on vanhemman rinnalla kulkeva, tämän kanssaan tasavertainen toimija, vanhempaa ymmärtävä humanisti, joka herkistyy kuuntelemaan ja ymmärtämään vanhemman puhetta.



Pyrkimys tasavertaiseen työskentelyyn kuvautuu kerronnassa kasvatuskumppanuuden mukana tuomana uudenlaisena tapana hahmottaa suhdetta vanhempaan. Riippuen siitä, minkä puhettavan varassa varhaiskasvattajat jäsentävät tasavertaisuuspyrkimystä, tuottavat humanistista työtettä ilmentävät kuvaukset työntekijälle erilaisia toimija-asemia. Puhettavan valinnalla on seurauksia sille, millaisia merkityksiä varhaiskasvatustyö puheessa saa, miten varhaiskasvattaja jäsentää työnsä keskeisiä kiintopisteitä ja varhaiskasvatustyön tavoitteita. Lisäksi ne määrittävät työntekijän ja vanhemman välistä vallan ulottuvuutta, työntekijän toimijuutta yhteistyössä. Olen paikantanut näistä kuvauksista neljä erilaista puhetapaa, jotka olen nimennyt *asiakaslähtöiseksi, vanhempaa valtaistavaksi, lapsikeskeiseksi ja autamisorientoituneeksi puhetavaksi*.

### Asiakaslähtöinen puhetapa

Asiakaslähtöisessä puhettavassa tasavertaisen kumppanuussuhteen tulkitaan tapahtuvan vanhempien ilmentämiin toiveisiin, tarpeisiin ja näkemyksiin vastaamalla.

#### Näyte 1, haastattelu 6<sup>1</sup>

- 1 H: okei (.) no sitten (.) kasvatuskumppanuudesta aletaan keskustelemaan niin tuota (.) jos lähetään
- 2 siitä liikkeelle että (.) mietittäis että tuota (.) mitkä sun mielestä on niitä oleellisia asioita
- 3 kasvatuskumppanuudessa (3) mitkä niinkun nousee semmosiks (3)
- 4 V30: oikeestaan vois alkaa siitä alotuksesta (.) kun **perhe hakee päivähoitopaikkaa** ni mä nään että
- 5 ihan se ensimmäinen kohtaaminen on jo se millä niinkun luodaan sitä tapaa millä sitä kumppanuutta
- 6 tehdään (.) elikä (.) **kuunnellaan vanhempien tai perheen toiveita (.) tarpeita** (.) eikä niin päin et-
- 7 tä (.) me kerrotaan mitä on ja +mitä on mahdollisuus saada+(naurahten) vaan **lähetään niinkun**
- 8 **miettimään perheen (.) näkökulmasta sitä** että oikeestaan siit (.) siit niinku siit alotuksessa jo alo-
- 9 tetaan se ajatus että (.) että ollaan niinkun tasavertaisia kumppaneita (3)

Varhaiskasvattaja tekee selkoa kasvatuskumppanuuden tasavertaisen työskentelyn periaatteesta kuvaamalla sen vastakohdaksi asiantuntijajohtoista työskentelyä ilmentävään sanastoon tukeutumalla sellaisen lähestymistavan, missä työntekijät kertovat ”mitä on mahdollisuus saada”. Asiakaslähtöisyyspuheeseen liittyy oleellisesti puhe vanhempien ja perheen tarpeisiin vastaamisesta, asiakaslähtöisyydestä ja muista vanhemman ja perheiden asiakkuutta tuottavasta sanastosta. Edellä olevassa näytteessä tämä ilmenee puheena perheestä päivähoitopaikan hakijana (r.4) ja työntekijästä mahdollisena palveluun sisältyvien asioi-

<sup>1</sup> Kaikki tulososion haastattelukatkelmissa esiintyvät päiväkotien, lapsiryhmien, lasten, vanhempien, työntekijöiden ja kuntien nimet on muutettu. Litterointimerkit löytyvät liitteestä 5. Olen käyttänyt tummennusta korostamaan tulkinnan kannalta keskeisiä kohtia.

den esittelijänä vanhemmille (r.6). Kerronta tuottaa kuvaa päivähoidosta vanhemmalle suunnattuna palveluna.

Asiakaslähtöisessä puhetavassa varhaiskasvattajat näyttäytyvät toimijoilta, jotka suuntautuvat puheessa tarjoamaan vanhemmalle mahdollisuuksia osallistua, informoimalla vanhempia päivähoidon toimintatavoista ja lisätäkseen näin vanhemman tietoisuutta oman lapsensa asioista, jotta osallistuminen olisi mahdollista. Keskustelu lapsesta näyttäytyy puheessa näkemysten vaihtamiselta ja toiveiden toteuttamiseen pyrkimiseltä.

Vanhempien kuulluksi tuleminen tapahtuu tarkastelemalla asioita ”perheen” tarpeiden näkökulmasta- päivähoidossa tehtävät ratkaisuja pohdittaessa (näyte 1, r.7-8). Asiakaslähtöinen puhetapa rakentuu tässä mielessä kulttuurissamme tutulle periaatteelle ”asiakas on aina oikeassa”, riippumatta siitä miltä tilanne palvelun tarjoajan näkökulmasta näyttää.

Työntekijöiden tuodessa esille vanhempien esittämiä lapsen liittyviä toiveita, nousee myös lapsen hyvinvoinnin näkökulma puheeseen. Kaikkia vanhempien esittämiä toiveita ei aina nähdä suotuisina lapselle. Työntekijöiden mielestä lapsen liittyvät ratkaisut eivät lähtökohtaisesti ole lapselle hyviä, mutta he kertovat kuitenkin toimivansa toisinaan vastoin omaa näkemystä.

#### Näyte 2, haastattelu 3

- 10 V14: ...kyl mekin meidän ryhmässä tällä hetkellä ylipuetaan yhtä lasta sen takia vaan et se  
 11 **tuntuu isästä paremmalta** (.) hän on **joka kerta hikipäässä kun tulee sisälle niin pitää vaihtaa**  
 12 **kaikki vaatteet** (.) se on sitten (.) laps **kestää sen** (.) ja se on hänen kannaltaan toimivampi ratkasu  
 13 (.) sit **hänelle tulee paha- lapsellekin tulee jo pahaolo jos me aletaan vähentää sitä** (.) et hän  
 14 **kokee et hänellä pitää olla niitä [vaatteita]**  
 15 **13: [niin et hän] tietää isän sitten tavallaan joo**  
 16 V14: **=niin** (.) niin ni sitten (.) sit me ollaan aateltu et **no ei se nyt niin kauhee paha oo** et hän on sit  
 17 hikipäässä (.) ja me puetaan häntä  
 18 V17: **=niin hän on toisaalt tottunu siihen**  
 19 V14: **=niin hän on tottunu siihen** (.) [kyllä]

Työntekijä tuottaa ristiriitaista tulkintaa siitä, mikä on lapsen paras ja miksi näin toimitaan tämän lapsen kohdalla. Ensin hän käyttää sanaa ”ylipuetaan” ja kertoo pukevansa lasta vain siksi, että se tuntuu isästä paremmalta. Lapsen kohdalla tilanne ei näytä työntekijän mielestä kuitenkaan suotuisalta. Tätä tulkintaa hän tuottaa kuvatessaan lapsen hikoilun

määrää (r.11-12). Tulkintaa tilanteen epäsuotuisuudesta lapselle hän rakentaa myös käyttäessään sanaa ”kestää”, joka tuottaa kuvan lapsesta pakon edessä tilanteesta selviävänä. Lapsen kielteinen kokemus ja tunne vaatteiden määrän tärkeydestä toimivat perusteena ratkaisun oikeellisuudelle (r.13-14). Tämän jälkeen hän siirtyy vähättelemään ratkaisun haitallisuutta lapselle (”no ei se nyt niin kauheen paha oo”...r.16) lisäten perusteeksi sen, että lapsi on tottunut tilanteeseen (r.18-19). Työntekijän näkemystä vastaan sotii samanlaisesti sekä lapsen kielteinen kokemus että vanhemman näkemys lapsen parhaasta, minkä seurauksena työntekijän usko omaan näkemykseen lapsen parhaasta näyttää horjuvan.

Kertoessaan toimivansa omaan näkemyksen vastaisesti työntekijät siirtyvät usein vähättelemään siitä lapselle aiheutuvaa haittaa suhteuttaen sitä erinäisiin uhkakuviiin ja rakentaen kuvaa lapselle toimivana ratkaisuna.

#### Näyte 3, haastattelu 3

- 20 V17: on meilläkin on oikeesti (.) on muutama semmonen ketkä niinkö oikeesti (.) ei oo siitä kiinni  
 21 ett tää lapsi näkis nälkää että vaan niinkö tiedetään että kyllä se ilmeisesti kotona jotain syö koska on  
 22 niin +hyvässä lihassa että+(naurahten) (.) et meille ihan sama et syöks päivällä vai ei (.) jos  
 23 vanhemmat on tyytyväisiä niin (.)  
 24 V15: niin mun mielest se on ihan hyvä näkökulma just siis silleen niinkun et jos (.)  
 25 V17: niin (.) et ei oo meidän ongelma miettiä koko (.) lapsen niinkö (.) ravinnon saantia (.) et kyl  
 26 vanhemmat sit sanoo jos jotain (.) lapselta puuttuu jotain (.) sit keskustellaan [uudestaan]

Lapsen hyvinvoinnin turvaamisen sijaan työntekijän tehtäväksi määrittyy vanhemman tyytyväisyydestä huolehtiminen. Näin hän rakentaa toimintansa oikeutuksen asiakasläh-  
 töisyyspuheella, minkä seurauksena vastuu lapsen päivähoidossa tehtävästä ravinnon tar-  
 peesta siirtyy vanhemman päätettäväksi. Asiakaslähtöisyyspuheen toimiessa työntekijän  
 toimintaa jäsentävänä puhetapana, työntekijät tuottavat samalla tulkintaa vanhemmista  
 parhaina asiantuntijoina määrittämään oman lapsensa yksilöllisiä tarpeita myös päiväkodin  
 toimintaympäristössä. Asiakaslähtöisesti toimiessaan varhaiskasvattajat antavat vanhem-  
 malle enemmän valtaa määrittää lapsen tarpeet myös päiväkodissa ja rajaavat työntekijän  
 lapseen liittyvää kasvatustavastuuta. Puhetapa rajaa työntekijän toimijuutta lapsen hyvin-  
 voinnin turvaamiseksi.

Asiakaslähtöisyyspuhetavassa herkistyminen vanhemman kuuntelemiseen, ymmärtämiseen sekä tilan antaminen vanhemman äänelle yhteistyössä näyttäytyy pyrkimyksenä ymmärtää vanhemman ja perheen näkökulmaa päivähoidon keskeisinä toimijoina, asiakkaina, toteuttamalla vanhempien toiveita. Puheessa vanhempi ja perhe on keskeinen toimija, joiden näkökulmasta päivähoidossa lapseen liittyviä ratkaisuja tulee myös punnita ja huomioida. Lapsen asioita tarkastellaan vanhemman reaktioiden kautta ja vanhemman sekä koko perheen arkeen vaikuttavien asioiden näkökulmasta. Varhaiskasvatustyö määrittyy puheessa vanhemmille ja perheille suunnattuna asiakastyönä.

### Auttamisorientoitunut puhetapa

Yksi tapa rakentaa kuvaa työntekijästä vanhemman rinnalla kulkevana henkilönä tapahtuu tekemällä eroa työntekijän auktoriteettiasemaa korostavaan yhteistyösuhteeseen. Näistä eronteista osa on sellaisia, joissa työntekijän asemoituminen rinnalla kulkijaksi rakentaa samalla työntekijästä kuvaa vanhempien ja perheiden ongelmia ymmärtävänä toimijana.

#### Näyte 4, haastattelu 5

- 27 V25: sit mä luulen et (.) aikasemmin on saattanu olla et (.) et me ollaan niinkun (.) kun lapsi on jää-  
 28 ny joskus vuonna +kahdeksankymmentä+(naurahtaen) päiväkotii ni (.) päiväkohoidon henkilökun-  
 29 nal oli pikkasen semmonen asiantuntijan rooli [V29: joo] [V28: joo] (.) suhteet vanhempiin (.) et se  
 30 on muuttunu et me ollaan enemmän niinkun siinä **rinnalla kulkioita ja tukemassa sitä vanhem-**  
 31 **muutta** (.) ja vaihtamassa puolin ja toisin näitä tietoja (.)

Tasavertaista, humanistista työtötta rakentavan auttamisorientoituneen puhettavan retoriikkaan kuuluu keskeisesti puhe kumppanuudesta ”yhteisenä matkana perheiden kanssa”, puhe ”vanhempien ja perheiden rinnalla kulkemisesta” (Näyte 4 r.30-31, Näyte 5 r.34), ja puhe pulassa olevien ”auttamisesta” ja ”tukemisesta” (Näyte 4 30-31, Näyte 5 ja r.45).

#### Näyte 5, haastattelu 3

- 32 H: niin mitä (.) sä mainitsit siitä että tota se kasvatuskumppanuus on myös sitä vanhemman  
 33 tukemista niin mitä se tukeminen sitten käytännössä sun mielestä on (.)  
 34 V16: no se on just tätä (.) **ilujen ja surujen** (.) ni **vaikeiden asioiden rinnalla kulkemista** ja (.)  
 35 lapsen kasvua (.) heillä on hyvinkin monella on lapsen kasvattamiseen (.) että mitenkä et **nyt me**  
 36 **käydään yhden lapsen kanssa lähes päivittäin** (.) **että tekeekö hän oikein kun hän nyt tällä**  
 37 **tavalla lasta ojentaa** ja (.) **mitenkä pitkälle hänen pitää viedä** ja (.) **mitkä ne rajat on ja näin** (.)

38 eli **selitetään että tämmönen näkemys on meillä** (.) **sä voit kokeilla jos sä haluat ja onnistuuko**  
 39 (.) esimerkiksi tätä **nukkumajuttu** oli **aivan kauhee** katastrofi (.) me kehoitettiin äitiä että (.) kokeile (.)  
 40 et **annetaan** se nukkua puolitoista tuntia et **saadaan** se yliväsyminen pois (.) **no ei hän jaksa** se on  
 41 kakstoista kello kun menee vast- no **kokeillaan** et **palataan takasin sitten et miten se vaikuttaa** (.)  
 42 **opskuikkaa** (.) **sehän kääntykin sitten ihan tosi hyvin** (.) eli laps menikin illalla aikasemmin  
 43 nukkumaan (.) sitten sitä **lyhennettiin** nyt tunti (.) et se on vaan (.) et **ei hän ei hän rohkene no jos**  
 44 **hän kokeilee** ja (.) mä vastasin et se voi vaatia muutaman viikon mut **kokeillaan** (.) eli just tässä  
 45 tällasta **että tuetaan sitä vanhempaa** siinä...

Viidessä haastattelussa kahdeksasta kodin kasvatuksellisista pulmista keskusteleminen kuvautuu keskeisenä yhteistyöhön kuuluvana asiana ja oleelliseksi osaksi kasvatuskumppanuutta. Joidenkin vanhempien kohdalla kyse on päivittäisestä tapahtumasta, kuten myös edeltävästä näytteestä käy ilmi (r.35-36). Kertomuksissaan työntekijät rakentavat kuvaa vanhemmista, jotka lähestyvät työntekijöitä kysymyksineen, pyytäen heidän näkemystään tai neuvoa (r.36-37). Vanhempien lähestyessä työntekijöitä kysymyksineen työntekijät kertovat oman näkemyksensä, mutta tarjoilevat sen vanhemmalle yhtenä vaihtoehtona muiden joukossa (r.38). Lapsen toiminta kotona on yhteinen projekti, johon kokeillaan erilaisia keinoja ja testataan niiden toimivuutta (r.40-44 esim. ”annetaan”, ”kokeillaan et palataan takasin sitten et miten se vaikuttaa.”). Kuvauksissa kaikuvat myös tunteitaan ilmentävien epävarmojen vanhempien äänet (r. 40 ”no ei hän jaksa”, r.43-44 ”et ei hän rohkene no jos hän kokeilee”). Näin ollen ne rakentavat kuvaa läheisestä suhteesta, missä tunneilmapiiiriin kiinnitetään huomiota.

Auttamisen prosessin kuvataan lähtevän käyntiin vanhempien aloitteesta. Työntekijät kertovat, että kun kynnys lähestyä työntekijää on pieni, on vanhemman helppo hakea apua tarvittaessa kodin kasvatuksellisiin pulmiin tai muihin tuen tarpeisiinsa. Kahdessa haastattelussa kodin kasvatuksellisten pulmien lisäksi auttaminen ja vanhemmuuden tukeminen konkretisoituu palvelurajat ylittävänä yhteistyönä, missä työntekijä yhdessä muiden perhe- ja varhaiskasvatuspalvelujen asiantuntijoiden kanssa on mukana vanhemmuuden tukemisen prosessissa. Lisäksi se kuvautuu lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen tukemisena.

#### Näyte 6, haastattelu 5

46 V25: joo (.) ja sit mun mielest on hirveen hyvä esimerkki täst **kumppanuudesta ja siitä miten se on**  
 47 **syvennetty ja viety eteenpäin** on se että (.) meillä esimerkiksi on käynyt päiväkodissa isä lapsensa  
 48 kanssa (.) ainakin isän näin tässä yhtenä päivänä ja kelto oli sitten siinä kuvaamassa (.) ja mietitään

49 niinkun lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta ja sitä et miten me voitais niinku olla  
 50 tukemassa tätä (.) ja siin tiimi on sitten tavallaan se joka näkee ne nauhat ja työstää niitä eteenpäin  
 51 jotta he voivat olla tukemassa [V29: aivan] (.) ni täähän on aivan oiva esimerkki siitä et (.) **se ei oo**  
 52 **vaan sillä hyvää päivää ja näkemiin tyylillä** (.) **vaan ihan oikeesti** meil on niinku tavoitteena **se**  
 53 **et me saatat lapselle +hyvä+(naurahtaa)** (.)  
 54 V27: niin ja et me ollaan kiinnostuneita siitä (.)  
 55 V29: [joo]  
 56 V25: [joo] (.) ja halutaan olla tukemassa sitä vanhemmuutta ja vanhemmuuden kasvua koska van-  
 57 hemmuudessa on sellasii että (.) että se vaatii aikaa ja se vaatii sitä elämistä sen lapsen kanssa

Auttamisorientoituneessa puhetavassa lapsi nähdään osana perhettä, sidoksissa vanhempien ja perheiden hyvinvointiin, minkä vuoksi lapsen paras saavutetaan ulottamalla työskentely perheisiin. Kerronnassa tätä tulkintaa tuotetaan sekä epäsuorasti, kuten korostamalla kumppanuuden syventämistä (näyte 6, r.46-47) ja pyrkimystä vilpittömään lapsen parhaaseen (näyte 6, r.52-53 ”oikeesti tavoitteena...lapselle hyvä”) ja tekemällä eroa välinpitämättömään ja pintapuoliseen kanssakäymiseen (näyte 6, r.51-52 ”se ei oo...tyylillä”) että suoraan, kuten seuraavassa näytteessä työntekijä tekee.

#### Näyte 7, haastattelu 2

58 V7: et kuitenkin **tätä kohdetta et se ois niinkun se** (.) **objekti on niinkun se lapsi ja perhe** (.)  
 59 meidän lapset ei voi olla (.) ei kukaan laps voi olla ilman perhettä mutta meillä todella ne on vielä  
 60 suuremmassa merkityksessä on se yhteisö siellä (.) ei voi (.) perhe ihan suurena käsitteenä mun  
 61 mielestä (.) aika monessa tapauksessa on se (.) uudet isät ja entiset isät ja uudet äidit ja mummit ja  
 62 (.) uudet mummit että meillä perhekäsitys on hyvin tämmönen niinkun +afrikkalainen+(naurahtaa)  
 63 (.)

Auttamisorientoituneeseen puhetapaan kuuluva metafora, puhe perheiden rinnalla kulkemisesta konkretisoituu pääsääntöisesti sellaisina kuvauksina, missä auttamisen kohteena on ensisijaisesti vanhempi lapsensa kasvattajana. Tästä poikkeuksena on yhteen haastatteluun osallistuneiden työntekijöiden kerronta, missä päiväkodissa toteutettava auttamistyö ulotetaan koskemaan laajemmin perheen asioita. Auttamistyölle annetaan puheessa perheitä yhteiskunnan syrjässä kiinni pitävä merkitys. Vanhempien yhteiskunnalta saama riittämätön tuki jättää vanhemmat vaille tarvitsemaansa tukea. Työntekijät kertovat tällaisen toiminnan vievän huomattavan määrän heidän työajastaan. Työntekijät oikeuttavat toimintaansa vetoamalla humanistisiin perusteisiin, vanhempien avuttomuuteen ja yksin jäämiseen (näyte 8 r.70-73). Tämän haastattelun kerronnasta rakentuu kuva työntekijästä, joka

näkee vanhemman avuttomuuden ja ryhtyy hoitamaan sosiaalityöntekijän roolissa vanhempien ja perheiden asioita.

#### Näyte 8, haastattelu 2

- 64 H: miten onks teillä samalla tavalla kanssa että tulee näitä tämmösii (.)  
 65 V8: mm (muut nyökyttelevät)  
 66 V7: no +miullekin tulee+(naurahtaa) tuli mieleen teidän äskesestä isästä (osoittaa K8Ota) [kun ei  
 67 oo kolmevuotiasta tullu]  
 68 V8: [niin joo]  
 69 V7: =ni mä yritin soitella (.) se pitää mun yrittää hoitaa vielä et keksiä jostain puhelinnumero että  
 70 kun (.) et sitten ruvetaan ite kukin ettimään sitä et mistä se löytyy se (.) **koska ei niitä voi jättää**  
 71 **kun ei ole kielitaitoo eikä**  
 72 **V10: =eikä tietoo** mistä saa numeroon ja mihin aikaan saa soittaa ja kellonaikaa (2)  
 73 V8: semmost **ku ei ymmärretä tai tiedetä** (.) tiedetä just et miten niinkun toimitaan just päivähoito  
 74 (.) neuvola (.) et miten just koko paketti tavallaan toimii että (.) koulut (.) et kehen ottaa yhteyttä (2)

#### Näyte 9, haastattelu 2

- 75 V9: et semmosta opastusta ja neuvontaa on paljon [enemmän niinkun aattelee]  
 76 V11: [välillä tuntuu niinkun olis] sosiaalityöntekijä (.)

Puhetapaan tukeutuessaan varhaiskasvattajat rakentavat itsestään kuvaa vanhemman ja perheiden ongelmiin suuntautuvana ymmärtävänä auttajana ja ongelmien ratkaisijana. Puhetapa rakentaa kuvaa varhaiskasvatustyöstä vanhempien ja perheiden ongelmiin vastaimiseen tähtäävänä auttamistyönä. Vaikka auttamisorientoituneessa puhetavassa työntekijät kuvaavat pyrkimystään tasavertaiseen työotteeseen, tuottaa puhetapa kuvaa työntekijästä vanhempaan nähden asiantuntevampana ja osaavampana henkilönä.

### Vanhempaa valtaistava puhetapa

Vanhempaa valtaistava puhetapa (lyhyesti valtaistamispuhe) rakentuu vanhemman ensisijaisista kasvatustavasta ja asiantuntijuutta korostavan sanaston varaan. Tämän tulkintatavan mukaan tasavertainen työote tarkoittaa vanhemman ensisijaisen kasvatustavasta kunnioittamista ja todentumista arjessa.

#### Näyte 10, haastattelu 4

- 77 V19:..... ja (.) **toisaalta vaikka me ei aina ymmärretä** vanhempien toiveita niin **kyl meidän pitäis**  
 78 **niinkun kunnioittaaakin** niitä (.) et en mä (.) tai **mun lähtökohta on aina ollu se et kyl mä uskon**

79 että jokainen haluaa vaan lapselleen parasta (2) et kyl ne tarvii siinä varmaan sitten tukeakin  
80 mut en mä (2) muuhun en voi uskoo (naurahtaa) (.) tai en halua uskoo kuitenkaan joo (2)  
81 H: mitä se tarkoittaa se kunnioittaminen käytännössä (8) (V20 huokaisee ja V21 hymyilee)  
82 V19: mun mielest (.) jos (.) totaa (.) vanhemmat jotain meiltä niinkun esimerkiksi pyytää (.)  
83 jonkunnäkösiä (.) tukia lapselle niin sitten me niinkun otettais tosissaan niin se mitä vanhemmat  
84 sanoo muunmuassa otetaan tosissaan (.) ei vähätellä (.) heidän et he tulee niinkun sanomaan  
85 jonkun asian joka voi tuntuu mitättömältä (.) mut et me aletaan vähättelemään et (.) se et me  
86 otetaan niinkun tosissaan (.) et ku ne pyytää jotain (.) sit siitä (.) me niinkun tehdään sitten kanssa  
87 (2) ja tietenkin ihan siis (.) semmonen (.)  
88 V23: hyvillä mielin (.) (naurahtaa)  
89 V19: hyvillä mielin (.) käytökset siis täytyyhän meidä olla myös siis jos (.) jos tota (.) alle  
90 kolmivuotiaan äiti sanoo että nyt ei mun lasta nukuteta niin kylhän me joudutaan niinkun (.) ei  
91 nukuteta ei laiteta nukkuu (.) joudutaan keskustelemaan siitä (.) tuomaan tää oma ammatillinen  
92 näkemys ja sitten kysymään häneltä mut et ei (.) et nyt (.) aleta niinkun siinä sitten että voi mikä  
93 (.) +ajatus sulla+(naurahten) on eli (.) just sitä [et me kuunnellaan et mikä hänellä on niinkun  
94 siellä takana]

Tasavertaista suhtautumista vanhempaan varhaiskasvattaja ilmentää puhuessaan kunnioittamisesta (r.77-78), tosissaan ottamisesta (r.83-84) sekä kuuntelemisesta (93-94) ja tekeillä eroa työntekijöiden mahdolliseen vaikeuteen ymmärtää vanhempien toiveita (r.77 ”toisaalta...ymmärretä” ja r.85 ”voi tuntuu mitättömältä”) sekä kuvatessaan pyrkimystä olla vähättelemättä (r.84 ”ei vähätellä”, r. ”ei..nyt aleta..sulla”). Puhetapa rakentuu oletukselle lastaan rakastavasta ja tälle parasta haluavasta vanhemmasta. Vanhemman vilpittömän lapsen kohdistuva rakkaus, huolenpito ja pyrkimys hyvään ovat jotain, jonka kunnioittaminen näyttäytyy puheessa itseisarvoisen tärkeältä kulttuuriselta odotukselta, minkä kyseenalaistaminen tai edes muuhun uskomisen ei ole todellinen vaihtoehto (Näyte 10 r.78.-80 ”mun lähtökohta...uskoo kuitenkaan”). Vanhemman myönteinen tunnesuhde lapseen merkitsee samalla uskoa tämän kyvykkyyteen hoitaa lastaan. Vanhemman kokemus lapsen tarpeet parhaiten tuntevana kasvattajana näyttäytyy puheessa varjeltavana asiana.

Valtaistamispuheen keskiössä on vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen tietämyksen ja kasvatusvastuun välinen tasapaino. Tasapainon tulkitaan säilyvän silloin, kun vanhempi saa säilyttää asemansa ensisijaisena lapsen kasvattajana. Kasvatusvastuun tulisi aina viimekädessä säilyä vanhemmilla, vaikka myös työntekijä jakaa paitsi vastuuta, myös lapsen kasvattamiseen liittyvää asiantuntijuutta. Työntekijän tehtävänä on varmistaa vuorovaikutustilanteissa sellainen positio, mikä viestii vanhemmalle tämän kyvykkyydestä kasvattajana.



Kerronnassa valtaistamispuhe toimii apupojan asemassa vanhemman ja perheen asiakuutta korostavalle asiakaslähtöisyyspuheelle. Ne ovat rinnakkaisia merkitysjärjestelmiä. Valtaistamispuhe sisältää kuitenkin potentiaalisen epäilyksen vanhempien kasvatusvastuun murennemisesta, vaikka samalla rakentuukin kyvykkään vanhemman ideaalille. Tämä työhön sisältyvä valtaistamistehtävä rakentuu puheessa sitä potentiaalista uhkaa vastaan, mikä syntyy työntekijän asiantuntijaroolin myötä. Varhaiskasvattajien käsityksen mukaan työntekijän toiminta kasvattajana ja kasvatusvastuun kantajan roolissa voi yhteistyötilanteissa murentaa tätä kulttuurissamme tärkeää asetelmaa. Asiantuntijan rooli on jotakin, jota myös vanhemmat odottavat työntekijältä. Kerronnassa valtaistamispuhe aktivoituukin usein sellaisissa kohdissa, missä työntekijä juuttuu kertomaan humanistisesta orientoitumisestaan lapsen kasvatusasioista kysymyksiä esittävien vanhempien auttajana. Valtaistamispuheeseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat tuottavat käsitystä, missä toiminta vanhempien ilmentämien toiveiden suuntaisesti -asiakaslähtöisyyspyrkimyksen mukaan - voi tuottaa vuorovaikutukseen arjen tilanteissa asetelman, missä vanhempien ilmentämiin toiveisiin vastaaminen edellyttää työntekijältä asiantuntevampaan positioon siirtymistä. Asiakkaana vanhempi voi kutsua työntekijää auttajaksi. Seuraava näyte on kohdasta, missä työntekijöiden yhteinen kerronta on lähtenyt liikkeelle asiakaslähtöisyysanastolla. Osana tätä kerrontaa yksi työntekijöistä on kuvannut valmiuttaan kuunnella vanhempien toiveita tämän lapsesta sekä humanistista herkkyyttään vastaamalla vanhempien esittämiin, lapseen liittyviin kysymyksiin, heidän kysyessä neuvoa lapsensa hoitoasioissa. Tähän yksi työntekijöistä kommentoi seuraavaa.

#### Näyte 11, haastattelu 6

- 95 V30: ...mä mietin just teillä (katsoo V33ta) sitä alotusta että (.) siin on se (.) mitä kannattaa varmaan  
 96 niinku muistaa aina **ettei ota niinku liikaa sitä tietoroolia itelleen jos vanhemmat kysyy** että (.) **et**  
 97 **ei vaan käy (.) luiskaha niin et vanhemmat menee +avuttomaks että ne kertoo+**(sanoo  
 98 hymyillen, kädet levällään avuttomuutta korostaen, ne viittaa pk työntekijöihin) (.) [V33: niin se on  
 99 joo] **helposti voi tulla semmonen niinkun että te tiedätte nää asiat ja**  
 100 V33: **=joo aika helposti me niille sanotaankin niin et ku (.) just niinku että (.) mut että (.) et te**  
 101 **ootte lapsenne parhaita asiantuntijoita (.)**  
 102 V30: **aina muistuttaa** että (.)  
 103 V33: kyllä (.)

Edellä olevassa näytteessä varhaiskasvattaja rakentaa jännitettä auttamisorientoituneen ja vanhempaa valtaistavan puhetavan välille (r.96). Työntekijän orientoituminen vanhemman

esittämiin toiveisiin auttajana näyttäytyy vanhempaa valtaistavassa puhetavassa potentiaaliselta uhkalta vanhemman kyvykkyyden kokemukselle (Näyte 11 tummennetut kohdat).

Kaiken kaikkiaan tämän kuvaustavan sisäinen yhtenäisyys muodostuu siitä, miten vanhempi ylennetään. Kuvaustavassa vanhempi asemoidaan työntekijään nähden vastuullisempaan, asiantuntevampaan tai ensisijaiseen asemaan oman lapsensa asioissa. Vastaavasti työntekijä saa alisteisen roolin lapsen kasvatusasioissa. Vanhemman rooli näyttäytyy kuvaustavassa selkeänä. Sen sijaan aineistossa on hahmotettavissa erilaisia kuvaustapoja sen suhteen, minkälainen rooli työntekijällä on silloin, kun vanhempi saa asiantuntevamman aseman oman lapsensa asioissa. Puhetavan sisäinen yhtenäisyyden voi tulkita näin ollen muodostuvan myös työntekijän roolin jäsentymättömyydestä. Omaa rooliaan kasvattajana työntekijät kuvaavat vähättelevään sävyyn (esim. vanhemmat on ensisijaisia kasvattajia ja ”me vaan tuetaan niitä”), viittaavat omaan alisteiseen kasvattajan rooliinsa sanoessaan ”me vaan tuetaan kotikasvatusta” sekä jäsentämällä toimintaansa kuvaamalla sitä, miten ei tulisi toimia (ei tulisi asettua asiantuntijarooliin, kertoa suoria vastauksia, ottaa liikaa vastuuta, olla aina oikeassa). Oma rooli hahmottuu sitä kautta, mitä ei saa tehdä, pidättäytymisenä ja vetäytymisenä. Jäsentymättömyys ilmenee paitsi asiantuntijuuden moninaisuutena, myös puheen takerteluna ja sanojen hakemisena.

Vanhempaa valtaistavassa puhetavassa varhaiskasvattajien itselleen rakentama toimija-asema on vanhemmuuden suojelija. Varhaiskasvatustyön tarkoituksiksi määrittyy puheessa vanhemman valtaistaminen ensisijaisena kasvattajana. Vanhempaa valtaistava puhetapa rajaa työntekijän toimijuutta.

### **Lapsikeskeinen puhetapa**

Varhaiskasvattajien kuvatessa kasvatuskumppanuuden mukanaan tuomia työotteessa tapahuneita muutoksia, osa tasavertaista työtettä rakentavista kuvauksista tapahtuu lapsikeskeiseen puhetapaan tukeutumalla. Lapsikeskeisessä puhetavassa tasavertaiseen suhteeseen pyrkiminen tarkoittaa samalla muutosta kohti lapseen keskittävää työskentelyä.

## Näyte 12, haastattelu 6

104 V32: mä vaitän että meidän ammatissa on vähän ammattitautina ollu jossakin vaihees et on pitäny  
 105 ehkä pois oppia siitä niinkun näppärien vastausten automaattina olemisesta [V33: niin, [V31: joo (.)  
 106 joo] (muut nyökyttelee ja myötäilee) että (.) että on just että niinkun aina niinkun ei koskaan jää  
 107 niinkun  
 108 V33: =sanattomaks  
 109 V32: =sanattomaks  
 110 V31: [=se on vähän niinkun ei osais asiaansa] (nauraen kommentoi päälle)  
 111 V32: [että tietosesti osaa] olla hiljaa  
 112 V30: =joo sillon nuorena ku tuli ni sitä ihaili jotenkin vanhempia työntekijöitä ku ne osas (.) [V33:  
 113 joo (hymyillen tökkää V30ta)] kun niil oli niinkun vastaus kaikkeen (nauravat) (.) mä aattelin oikeen  
 114 että (.) ja sit ne keskusteluthan oli ihan oikeesti sit ku mentiin vanhempien kans keskustele sillon  
 115 oli niit hoito- ja kasvatuskeskusteluja niin (.) kyl siin niinkun koko ajan (.) ei siinä niin miettiny vaan  
 116 mietti vaan et mitä mä nyt sanon ja +miten mä näytän tän et [mä hallitsen tän tilanteen  
 117 ja+(naurahtavalla äänellä)]  
 118 V33: [joo (.) joo (.)] ja nyt voi vaan kuunnella (.)  
 119 **V30: niin (.) et nyt voi niinkun aatella toistepäin ja mä näen et se kasvatuskumppanuus on sitä**  
 120 **et kun se lapsi on siinä keskiössä niin se on se kaikki tietämys ja asiantuntijuus siinä ympärillä**  
 121 **että sen lapsen on hyvä olla täällä sen päivän (näyttää käsillä lapsi keskiössä)**

Edellä olevassa katkelmassa lapsikeskeinen puhetapa on lihavoituna. Lapsikeskeistä puhe-  
 tapaa rakennetaan haastatteluissa paitsi tekemällä eroa asiantuntijajohtoiseen työskentelyyn  
 (kuten edellä) myös suhteessa vanhemman toimijuutta ja valta-asetelmaa korostavaan asia-  
 kaslähtöiseen puhetapaan (näyte 13, tummennetulla asiakaslähtöisen ja lapsikeskeisen pu-  
 hetavan sanasto).

## Näyte 13, haastattelu 6

122 V34: musta tuntuu että tämä niinku ajatus kasvatuskumppanuudesta ni se on jotenki niinku  
 123 **poikinu** (.) niinku enemmän **semmosta** keskustelua **semmosta** tasavertasta **vuorovaikutusta**  
 124 **jotenkin** niinkun **vanhempien ja päiväkodin välillä** [V33: just näin joo] (.) et niinkun tässä  
 125 jotenkin niinkun **takavuosia sitten kun muistelee** niin (.) miekin aika kovaäänisesti joskus varmasti  
 126 sanonu joo että **mehän ollaan marionettinukkeja** ku tuntuu että niinku se oli sitä se (.) sillon  
 127 puhuttiin niinkun yhteistyöstä (.) ni tuntu et **jos vanhemmat sano että joo että siellä on siellä**  
 128 **kaupungin rajalla on se yks sirkus että tässä on teille esite ja menkää menkää sinne ja (.) ja sit**  
 129 **sinne täyty mennä** ja (.) tai sit ottaa niinku vastaan et se oli niinkun niin semmosta (2) jotenkin  
 130 niinkun jäsentymätöntä se (.) et minust tuntuu et tää **kasvatuskumppanuus on jotenki avannu** (.)  
 131 **avannu niinku niitä merkityksiä enemmän sillä lailla että nyt (.) nyt niinku (.) niinkun se on se**  
 132 **lapsi** josta keskustellaan **eikä** niinku vanhemmat ja päiväkotit vaihda niinkun mielipiteitä  
 133 [V33: niin joo] vaikka toiminnasta tai (.) tai vaihtavat kyllä mut että (.) et se ei ole niinku  
 134 **semmosta ideapankkina** olemista tai (.) et jossakin **vaiheessa** mä voin ainakin sanoo et mua  
 135 niinku rasitti hirveesti se että **se oli sitä että (.) et vanhempia täytyy kuulla** (.) [V31: joo, V33:  
 136 niin] niin se oli niinkun sit sitä että **se oli niinku aika ykspuolista että jos ei kuulla ni sit ei ollu**  
 137 **niinku yhteistyötä** tai (.) et mulla on ainakin niinku auennu (.) niinku **kasvatuskumppanuus**  
 138 **niinku enemmän semmosena** niinkun (.) **keskustelu** (.)  
 139 V32: onks se nyt se **dialogisana** niinku eiks se oo (naurahtaa) (.)  
 140 V34: niin just (naurahdus) (.) **ei monologi** (naurahdus) (.)  
 141 V32: puolin eikä toisin (.)  
 142 V31: **onhan se luonu siihen semmosta aivan toisenlaista (.) tosiaan avoimuutta siihen (.) koko**  
 143 **toimintaan (.) semmosta läpinäkyvyyttä (4)**  
 144 **V30: ja lapsella ku on se yks päivä vaikka se on monessa paikassa niin lapsen päivä on**

145 kumminki hänen kokemuksen mukaan se yks eikä niin että (.) se on se osa päivää sitten  
 146 tullaan päiväkotiin ja toinen (.) se on se sama lapsi joka seilaa kodin ja päiväkodin ja  
 147 mummolan ja harrastusten ja muun välillä niin (4)

Haastattelussa lapsikeskeinen puhetapa nousee kritiikiksi lähestymistavalle, missä varhaiskasvattajat kuvaavat tulkinneensa ”vanhemman kuuntelemisen” tai ”kuulluksi tulemisen” odotusta mielestään virheellisesti. Nämä selonteot rakentavat kuvaa siirtymisestä asiakaslähtöisestä työskentelystä kohti työntekijän toimijuutta paremmin mahdollistavaa asetelmaa. Lapsikeskeisessä puhetavassa kasvatuskumppanuus merkitsee työntekijälle yhteistyön osapuolten lapseen liittyvien havaintojen ja tietämyksen hyödyntämistä lapsen parhaaksi. Puheessa lapsi on keskeinen toimija, jonka näkökulmasta yhteistyössä toimimista jäsennetään. Lapsen tilanteen ymmärtämisessä tärkeäksi nousee lapsen toimimisen tarkastelu kodin ja päiväkodin erilaisissa ympäristöissä. Työntekijän orientoituminen yhteiseen keskusteluun jäsennetään lapseen liittyvien, toimintaympäristöön sidoksissa oleviin lapsispesifistisiin havaintoihin keskittymällä. Lapsikeskeisessä puhetavassa lapseen liittyvä tieto näyttäytyy lapsispesifiseltä, konkreettiselta.

#### Näyte 14, haastattelu 4

148 H: mitä muita semmosii oleellisia asioita kasvatuskumppanuuteen teidän mielest liitty (.) %täs on  
 149 tullukin jo aika paljon kyllä% (7)  
 150 ...  
 151 V19: ja toi (.) mikä on tärkeätä niin ei pelkkä kirjaaminen vaan myös sitten se että (.) ei olis  
 152 mututietoa (.) et se mikä mä itse pidän tärkeänä on nyt (.) oon aina korostanu niinku et sun pitää  
 153 havainnoida lasta ja dokumentoida (.) eli havainnointi on siinä et (.) se on koko aika sitä  
 154 havainnointii koska se on sit pohjana keskustelulle plus siinä (.) et ku me tehdään sitä lapsen vasuu  
 155 eli (.) suunnitellaan sitä toimintaa ja tukea lapselle ni siel täytyy olla se havainnointi ja nimenomaan  
 156 (.) ottaa se siitä toiminnasta et miten se lapsi missäkin tilanteessa toimii et se (.) et mä [en  
 157 kauheesti tykkää (.)]  
 158 V20: [et mitä se vilkkkaus on] et jos sanotaan vaik et lapsi on vilkas mut et sit et mitä se tarkottaa  
 159 (.)  
 160 V19: niin (.) et mitä se tarkottaa että sitten (.) vanhemmalle tulee ihan selkeesti (.) ilmi se et mitä (.)  
 161 miten se toimii täällä ettei pelkästään tää vilkas (.)

Kasvatuskumppanuus merkityksellistyy lapsikeskeisessä puhetavassa paitsi lapseen liittyvistä havainnoista keskustelemisena myös yhteisten kasvatuksellisten ratkaisujen, toimintatapojen löytämisenä ja kasvatustavoitteista sopimisena. Lapsen paras todentuu parhaiten, kun molemmat osapuolet ovat sopimassa kasvatuksellisista periaatteista ja rakentamassa yhtenäistä kasvatuskulttuuria ja jatkuvuutta kodin ja päiväkodin toimintakäytäntöjen välil-

le. Kun asioista sovitaan yhdessä, rakentuu toimintaympäristöistä sellainen kokonaisuus, joka on hyväksi ja hyödyksi lapselle.

#### Näyte 15, haastattelu 2

162 V8: ja se et mistä niinku just täst kasvatuskumppanuudest puhuttu et se ei oo vaan se et mitä tääl  
163 päivähoitos tehdään (.) vaan et just et niinku ne yhteiset pelisäännöt mitä me sovitaan et tavallaan  
164 että (.) voidaan niinkun keskustella niistä lapsen tavoitteista että (.) lähitavoitteista niinku täällä ja et  
165 miten niinkun kotona (.) ja sillonhan me ollaan niinku oikeil raiteilla... (poistettu tekstiä välistä)  
166 V9: tohon ihan semmonen konkreettinen esimerkki et oli just yhen lapsen kanssa et (.) oli tosi tiuk-  
167 kaa sellasta niinku aina vääntöä ja kääntöä (.) niin ni tota (.) et oli semmosia tos (.) et ku piti lähtee  
168 siirtyy johonki ja näin ni aina pisti liinat kiinni et makas lattialla tai ryömi tuolla jossain ihan omia  
169 polkujaan ja huutoo ja kiljumista niin tota (.) et siinä sit ku vasua tehtiin silloin viime syksynä heti ni  
170 (.) ni siinä semmoset ihan selkeesti hyvät niinku et kirjoitettiin ylös et millä tavalla toimitaan et mä  
171 toimin samalla lailla ja sit et kotona niinku se et ei tuu sit semmosia et toinen antaa vaikka niinkun  
172 kolme kertaa vaihtoehtoja ja toisessa paikassa kaks ni (.) sovittiin semmoset niin ei se ollu varmaan  
173 ku vajaa kuukaus ni semmonen nopee keskustelu tossa hakutilanteessa ni (.) sielt tuli et alkaa jo  
174 niinkun ihan selvästi niinkun vähentymään (.) voi tietenki olla ikäänkin riippuvainen juttu mutta (.)  
175 et osittain niinkun sitten se, että toimitaan samalla tavalla sellaisissa haastavissa tilanteissa (.)

Puheessa lapsi on sekä vanhemman että työntekijän yhteinen huomion kohde. Puheessa lapsen asioista sopiminen näyttäytyy lapseen liittyviin ongelmakohtiin puuttumisena, yhteisten keinojen löytämisenä esimerkiksi lapsen ongelmalliseen käytökseen. Sekä vanhempi että työntekijä ovat puheessa tietoisia kasvattajia, jotka ohjaavat lasta kohti yhteisesti sovittua tavoitetta.

Lapsikeskeisen puhutavan keskiössä on lapsen näkeminen toimijana sekä päiväkodin että kodin ympäristössä. Vanhempien ja työntekijöiden esiintyessä lapsen ongelmallisen käytöksen ratkaisijoina ja yhteisistä kasvatustavoitteista sopijoina puhetapa tuottaa kuvaa kasvatuksesta yhteisesti jaettuna tehtävänä kodin ja päivähoidon välillä. Työntekijän kuvatessa sekä omaa että vanhemman roolia suhteessa lapseen toimintaympäristöön sidoksissa olevan tiedon avainhenkilöinä, rakentavat he kuvauksillaan kodista ja päivähoidosta lapsen asiassa toisistaan eriytyneitä tehtäviä hoitavia tahoja. Lapsen näkökulmassa toimintaympäristön erilaisuutta korostavat kuvaukset rakentavat päivähoidosta kuvaa lapsiryhmän sosiaalisia suhteita ja sosiaalisten taitojen oppimista korostavia puolia (erityisesti lapsi ryhmässä), kun taas kodin ympäristössä korostuu lapsen suhde vanhempaan (lapsen ja aikuisen vuorovaikutus). Sosiaalisten taitojen lisäksi päivähoidon toimintaympäristö kuvautuu muutenkin oppimisympäristönä. Varhaiskasvatustyö saa lapsen oppimista tukevan merkityksen.

Lapsikeskeisessä puhetavassa varhaiskasvattajien itselleen rakentama toimija-asema on tavoitteellinen ja kasvatustietoinen kasvattaja, lapsen havainnoija. Varhaiskasvatustyö määrittyy puheessa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi, ja tätä tavoitetta jäsennetään puheessa lapsen toimintaan kiinnittyen.

### **7.2.2 Ammatillisuus - puhetavat**

Koska valtaosa haastatteluun osallistuvien varhaiskasvattajien kerronnasta koostuu omaa toimintaa ohjaavia pyrkimyksiä koskevista selonteista, voi puheen tulkita olevan jo itsessään vahvasti ammatillisen vastuun sävyttämää. Kuitenkin haastatteluaineisto sisältää kohtia, missä he erikseen korostavat ammatillisen vastuun ulottuvuuksia ja jäsentävät omaa toimintaansa tällaisesta näkökulmasta käsin. Näistä puhekodista käytän nimitystä ammatillisuuspuhe ja puhetapa.

Ammatillisuuspuhetavalla viitataan sellaiseen varhaiskasvattajien kielen käyttöön, missä he korostavat pyrkivänsä luonteeltaan ammatilliseen, asiapitoiseen vuorovaikutukseen. Tämän tulkintatavan mukaan suhdetta vanhempaan tulisi rakentaa työhön sisältyvien vastuiden ja velvollisuuksien ohjaamana. Ammatillisuuspuheeseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat tuottivat tulkintaa siitä, että humanistisen työotteen sijaan toimiminen vanhemman kanssa edellyttää etäisyyttä omista tunteista ja kykyä toimia rationaalisesti. Puhetapa tuottaakin tasavertaisuuspuhetapaan nähden vastakkaista kuvaa yhteistyösuhteen luonteeseen kytkeytyvistä, työntekijän toimintaa määrittävistä periaatteista. Tasavertaisuuspuheessa keskeiseltä asialta näyttäytyvä työntekijän tunneherkkyys (herkkyys kuulla vanhempaa, orientoituminen vanhemman ymmärtämiseen jne.) ja ajatus tasavertaisesta ja keskinäiseen, osapuolten väliseen yhteyteen (kumppanuuteen) pyrkivästä suhteesta, saavat ammatillisuuspuhetavassa työskentelyä uhkaavan merkityksen. Varhaiskasvattajan tulisi toimia työroolissa, mikä eroaa vapaa-ajan vuorovaikutussuhteista työlle asetettujen vastuualueiden ja velvollisuuksien vuoksi.

Varhaiskasvattajat kuvaavat pyrkimystään ammatilliseen toimintaan tukeutumalla kahteen keskenään erilaiseen puhetapaan. Nämä ammatillisuutta korostavat puhetavat rakentavat kahta, keskenään erilaista kuvaa työntekijän ammatillisen toiminnan keskeisistä päämääris-

tä. Puhetapoihin tukeutuessaan varhaiskasvattajat rakentavat erilaisia käsityksiä paitsi työntekijän ja vanhemman välisistä valtasuhteista myös varhaiskasvatustyön tavoitteista. Käytän puhetavoista nimitystä lapsiorientoitunut ja kumppanuusorientoitunut puhetapa.

### Lapsiorientoitunut puhetapa

Lapsiorientoitunut puhetapa saa selkeästi vähemmän tilaa työntekijöiden kerronnassa kuin kumppanuusorientoitunut puhetapa. Tästä poikkeuksena aineistossa nousee esille kaksi haastattelua, joissa on lapsen keskittynyttä tarkastelua muihin haastatteluihin nähden enemmän. Seuraavat näytteet ovat peräisin näistä haastatteluista.

Lapsiorientoituneeseen ammatillisuuspuheeseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat kuvaavat orientoitumistaan yhteistyöhön ammatillisella työotteella, mikä tarkoittaa samalla huomion fokusoimista lapseen. Liian läheisen tai väärällä tavalla läheisen suhteen tulkitaan ohjaavan yhteistyöhön, missä keskiössä ei ole lapsi, vaan työntekijän ja vanhemman keskinäinen kumppanuus.

#### Näyte 16, haastattelu 6

- 176 V31:..tärkeätä kans tos kasvatuskumppanuudessa et vaikka se on niinku kumppanuutta et mun  
 177 mielest siin on tavallaan vähän hämääväkin se nimi (.) koska kuitenkin meidän pitää muistaa et  
 178 me ollaan ammattilaisia (.) et me ei olla niinkun mitään ystäviä et ei lähdetä liikaa niinkun  
 179 niiden vanhempien tunne- (.) ei tunnetiloihin eikä mihinkään muuhun mukaan et muistetaan  
 180 pitää se ammatillinen niinku asenne ja näkemys (.)  
 181 V33:...et siin pitää muistaa pitää sit se jotenki se raja (.) ja tota et meidän ei tarte ruveta kaveriks  
 182 niinku niihin [V34: niin (muut nyökkäilevät)] (.) tunnetasolla menemään vanhempien mukaan (.)  
 183 V30: mm ja meidän yhteinen asiahan on tämä lapsi (.) ja vanhemmilla on se tietämys omasta  
 184 lapsestaan ja on oman lapsensa läheisiä ja asiantuntijoita ja meillä on sitten tietämys tai me ollaan  
 185 taas niinku ammatti-ihmisinä siinä että me emme oo (.) niinkun (.) meidän rooli on niinkun sen  
 186 lapsen kautta (.) siin kasvatuskumppanuudessa (.) eikä suinkaan (.) terapeutteina eikä mikään  
 187 muukaan et...

Työntekijä tekee eron ammattilaisena ja ystävänä toimimisen välille. Roolit eroavat toisistaan tunne-etäisyyden ylläpitämisen suhteen. Puheessaan painottamallaan sanalla ”liikaa” (r.178) työntekijät tuottavat tulkintaa, etteivät tunteet ja niiden välittäminen tai toisen tunnetilojen aistiminen ole täysin ammattilaisen roolista irrallaan olevia asioita. Kyse on rajasta, missä astutaan ammatillisesta toiminnasta ystävyysalueelle. Yhdeksi selkeäksi ja

konkreettiseksi ammatillisen yhteistyösuhteen ja liian läheisen ja läheisen välisen eron merkiksi määritetään pohdinnoissa rajaamalla työn kohteeksi lapsi, kuten edellä toinen työntekijöistä tekee (r.183). Selonteon keskeisenä sanomana on työntekijän ammatillisen roolin kytkeytyminen lapseen. Tätä työntekijä tekee painottamalla sanoja rooli ja kautta (r.185-186). Kun yhteistoiminta keskittyy lapseen, liikutaan turvallisilla vesillä. Lapsen keskittyvän työskentelyn uhaksi määritetään pääsääntöisesti keskinäisen kumppanuuden ja tunnesuhteen muodostumisen korostuminen ja toimiminen epävirallista ystävyys- tai perhetuttavuutta muistuttavassa roolissa. Lisäksi selonteoissa viitataan työskentelyn laajentamiseen vanhemman tunteiden ja huolien käsittelyä (r.186-187 ”terapeuttina”) sekä perheiden asioiden hoitamisena.

Lapsiorientoitunutta ammatillisuuspuhetta rakennetaan aineistossa aktiivisesti jännitteeseen suhteeseen tasavertaista työtettä korostavien puhetapojen kanssa. Silloin ammatillisen toiminnan ja tasavertaisen työtteen seuraukset kuvataan keskenään vastakkaisina työn tavoitteiston näkökulmasta. Kuvatessaan pyrkimyksiään tasavertaiseen kohtaamiseen varhaiskasvattajat ovat rakentaneet kuvaa sekä asiakastyöstä että vanhempien ja perheiden auttamiseen keskittyvästä työstä. Lapsiorientoituneeseen ammatillisuuspuheeseen tukeutessaan varhaiskasvattajat rakentavat vastaavasti kuvaa varhaiskasvatustyöstä, missä vanhemmuuden huolien ja perheiden ongelmien käsittely eivät kuulu varhaiskasvattajan tehtäväkenttään, mutta tasavertaiseen työtteeseen sisältyvässä humanistin roolissa työntekijä voi liukua toimimaan ”vahingossa” tähän suuntaan. Luottamuksellisissa yhteistyötilanteissa, missä sivutaan lapsen elämään liittyviä perheiden tapahtumia, varhaiskasvattajat kuvaavat liikkuvansa alueella, missä ammatillisen vastuun ja työn tehtäväkentän rajat helposti hämärtyvät. Seuraava katkelma sijoittuu tällaisen pohdinnan loppupuolelle. Siinä varhaiskasvattajat lähtevät kertomaan kuinka he joskus saattavat toimia toisin. Tämän vuoksi työntekijän kerronnan funktiona tulkintani mukaan on ”poikkeus vahvistaa säännön”, ts. säännön, jonka mukaan he juuri edellä ovat itse määrittäneet lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen oman työnsä keskeiseksi sisällöksi.

#### Näyte 17, haastattelu 3

188 V13: mutta kylhän semmosii mä aattelin et nytten vaik kameran edessä sanonkin mul tuli yks  
 189 mieleen tästä (.) kun yks isä tuli sulle kuulemma kertomaan avioerosta et hän oot lähteny ni (.) must  
 190 se oli hyvä et sä niinkun **aikuisen auktoriteetil** kerroit et hei kuule et sä voi tehda noin (.) sul on  
 191 kaks lasta (.) kyl sun täytyy palata sen perheen pariin isä palas (.) et mun mielest voi kyllä näinkin



192 (nauravat) ei aina kannata sitä numeroa työntää (nauravat) (.)  
 193 V15: +et sil ei ollu läpyskää mukana+(sanoo nauraen ja katsoen V16ta) (.)  
 194 V13: +niin sä hätäpäissäs sanoit+(huumorilla)  
 195 V18: +niin sä sanoit (.) [sä et keksiny mitään muuta]+(sanoo huumorilla)  
 196 V16: [mä sanoin (.) pakkana vaan (.)] **koska** **mä huomasin** **sen** **että se ei oo totta** (.) ei se noin voi  
 197 olla (.) ja niin he on yhdessä (.)  
 198 V13: niinhän ne on yhdessä joo niinkun mä sanoin että (.) joskus kannattaa **toimia niinkun**  
 199 **intuutiolla**  
 200 V15: =niin mä meinasin just sanoo sen et se vaatii niinkun sen tietyn niinkun sen **rohkeuden** ja sit  
 201 semmosen niinkun **näkemyksen** [sit siit **perheestä**]  
 202 V18: [ja **tuntemuksen** (.) **tuntemuksen** siit **perheestä** (.) joo  
 203 V16: [et tietää et pystyy]  
 204 V14: ja **elämäkokemusta**  
 205 V13: elämäkokemusta (.) et sinne kun menis kaksikymppinen (.)  
 206 V14: niin et sinne kun menis kaksikymppinen sanoo ni  
 207 V15: =+joo et sä voi lähtee+(matkii kaksikymppistä) (nauravat) (.)  
 208 V18: se ois varmaan kysynyt et mitä sä oisit ite tehny (hymyilevät)  
 209 V15: niin (.)  
 210 V16: **näit oli perhepäivähoidon aikana aika montakin tämmöstä** (.)  
 211 **V13: joo (.) niin tiedän joo (.) siinä on niinkun vaikeempi pitää siitä mul on itselläkin perhe-**  
 212 **päivähoitajia (.) täs työkokonaisuudessa ja se on totta (.) se on yks mistä jatkuvasti keskus-**  
 213 **tellaan et missä se raja menee (.)**

Varhaiskasvattajien pohtiessa ammatillisen rajan vetämisen vaikeutta (Näyte 17, r.210-213) työntekijät viittaavat erilaisiin ulkopuolisiin houkutuksiin tai tekijöihin, jotka rajaavat työntekijän mahdollisuutta toimia ammatillisessa työroolissa ja toisaalta myös tarjoavat mahdollisuuksia toimia ammatillisten periaatteitten vastaisesti. Näissä kuvauksissa varhaiskasvattajat asemoivat itsensä epäviralliseen positioon (Näyte 17, r.190) rakentaen toiminnan perusteet itsestä riippumattomiin ja vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella oleviin tekijöihin (Näyte 17, r.98-99, 200,201-202, 204). Nämä kontekstuaaliset tekijät häivyttävät yhteistyösuhteen ammatillisia piirteitä. Esimerkiksi kasvatuskeskustelun pitäminen kotona kuvautuu kerronnassa systemaattiseksi tällaiseksi varhaiskasvatustyössä ilmeneväksi käytännöksi. Toisaalta vanhemmat viestivät työntekijälle perhetuttavuuteen viittaavista odo- tuksista. Lisäksi pitkät yhteistyösuhteet ja tiivis vanhempien kanssakäyminen tekevät vai- keaksi lapsiorientoituneessa ammatillisuudessa pysymisen ja toisaalta tarjosivat mahdolli- suuden astua tarvittaessa tämän rajan yli. Riittävän tunne-etäisyyden ylläpitämisen tulki- taan helpottavan työntekijää lapseen liittyvän huolen esille nostamisessa.

#### Näyte 18, haastattelu 6

214 V34: minusta tuntuu että tässä (.) niinkun tässä erityisen tuen asiassa sitten just nousee niinkun mi-  
 215 nusta esille aika hyvin se että kuinka ammatillinen sitä on tai (.) tai et kuinka pitkälle on lähteny  
 216 niinkun sillä lailla kaveriksi sen vanhemman kanssa (.) että mitä enemmän on kaveri niin sitä vai-

217 keempi on ottaakin [V31: nii-in] näitä vaikeita ottaakin näitä vaikeita asioita koska sit täytyy niinkun  
218 pelätä että menettää sen kaverin (.) et jos tällailta [niinkun karkeasti sanoo] (.)

Edellä työntekijä kertoo luonteeltaan epäviralliseksi kanssakäymiseksi muodostuneen työskentelyn vaikutuksista ja vaaroista. Työn tarkasteleminen lapsen näkökulmasta tai ”lapsen kautta ajatteleminen” nousevat työntekijöiden keinoksi pysyä ammatillisen työskentelyn uomissa.

#### Näyte 19, haastattelu 6

219 V32: [sitähän voi] just itse kukin välillä ruveta niinku hortoilee jossakin tulee tämmösiä  
220 epävarmuuden tunteita että miten tässä nyt niinkun että (.) et mikä ois oikea...niin se just mikä  
221 varmaan meidän päiväkodissa ollaan paljonkin puhuttu että...se että ku ajattelee asiaa lapsen kautta  
222 (.) siis jotenkin niinkun tavallaan palaa niinkun siihen...lähtöruutuun tai johonkin (.) niin sit  
223 varmaan asiat kirkastuu niinkun että ku löytyy se että (.) ei hortoile niinkun jonnekin sivupoluille  
224 tavallaan tai lähe jonnekin tunnetiloihin tai...

Lapsiorientoituneessa puhetavassa varhaiskasvattajat rakentavat itselleen kasvattajan toimija-asemaa. Varhaiskasvatustyö määrittyy puheessa tavoitteelliseksi kasvatustyöksi, lapsen kasvun kehityksen ja oppimisen tukemiseen keskittyväksi työksi.

### **Kumppanuusorientoitunut ammatillisuus -puhetapa**

Kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe rakentuu ajatukselle siitä, että työntekijä on vastuussa kasvatuskumppanuudeksi nimitetyn yhteistyösuhteen rakentamisesta, saavuttamisesta ja ylläpitämisestä. Tämä ammatillisuuspuhe aktivoituu kerronnassa aina silloin, kun varhaiskasvattajat kuvaavat arjen yhteistyötilanteita, joissa luottamuksellisen, avoimen tai aktiivisen kanssakäymisen ihanteet ovat vaarassa särkyä.

Vuorovaikutukselliseen sujuvuuteen liittyvästä vastuusta haastateltavat puhuvat usein vuorovaikutusvastuuna. Näissä arjen kuvauksissa vanhemmat näyttäytyvät provosoivilta, riidanhakuisilta ja kielteisiä tunteita ilmentäviltä sekä aktiivisesti työntekijää tyytymättömänä lähestyviltä toimijoilta. Ristiriitatilanteista kertoessaan työntekijät korostavat vanhemman kuuntelua, asiallisen puhetavan tärkeyttä, sopivan äänensävyyn löytämistä, sanojen asettamista oikein ja asiapitoista kommunikointia tunneviestinnän sijaan.

## Näyte 20, haastattelu 1

225 V1: ja se on kyl se hetki sit myöskin et millon se ammatillisuus kaivetaan esiin että (.) ku ne pääsee  
 226 vähän ihon alle ja totaa (.) ja (.) ja sit vaan täytyy myöskin kyetä (.) vaikka tiimissä saatetaan  
 227 manaila (.) ja vähän kiroillakin että vitsi vitsi vitsi tätä vanhempaa niin kuitenkin sen vanhemman  
 228 edes osataan sanoo et me ollaan pahoillamme ja anteeksi ja (.) ja yritämme (.) petrata et siihen liittyy  
 229 monenlaisia asioita että (.) ettei tuu niit napit vastakkain tilanteita ja provosoiva vanhempi saa  
 230 provosoitua (.) niin se on sit se (.) se kaikkein huonoin tilanne et meidän täytyy aina ammatillisuuden  
 231 kautta niinkun pystyy olemaan provosoitumatta näihin tämmösiin juttuihin...

Ammatillisuus määrittyy puheessa kyvyksi laittaa tunteet syrjään ja sitä kautta myös välttää vuorovaikutuksellisten jännitteiden voimistuminen. Seuraavassa työntekijä kertoo esimerkin tilanteesta, missä ammatillinen toimintatapa on ollut avuksi yhteistyössä, kun eräs äiti on lähestynyt työntekijöitä vaatetuksellisissa asioissa. Se on jatkoa edellisessä näytteessä ilmenevälle työntekijän pohdinnalle.

## Näyte 21, haastattelu 1

232 V6: hän joutui sitten myös mielestään sanomaan useampana eri päivänä (.) jonka myötä **hän antoi**  
 233 sitten meidän esimiehelle **palautetta** siitä että **kun ryhmässä asiat eivät toimi sillä lailla kuin hän**  
 234 **haluaisi** näiden vaatetusten suhteen (.) jonka jälkeen me sitten yhdessä luimme kirjeen ja (.)  
 235 keskustelimme asian ja (.) **pyrimme juuri siihen lopputulokseen** että sanoimme äidille että (.)  
 236 **olemme pahoillamme** että jos eivät vaatetukset ole olleet kohdallaan ja olemme keskustellut  
 237 esimiehen ja ryhmän kanssa ja **pyritään tästä eteenpäin jatkamaan (.) sellaisilla toiveilla ja**  
 238 **ajatuksilla mikä olisi järkevää säähän nähden** sitten (.) ja **kyllä saimme mielestämme sen**  
 239 **hyvän lopputuloksen** että (.) **äiti tulee nyt kyllä ihan hymyillenkin hakemaan lapsensa (.) eikä**  
 240 **niin että silmäpilkeessä olisi joku että olisi joku että jäisi vähän tikkua kaivelee tääkin juttu (.)**

Työntekijän ammatillista vastuuta korostavissa, ristiriitatilanteita ilmentävissä kuvauksissa vanhemmat esiintyvät paitsi tuhtuneina, samalla ”palautteen antajan” ja ”toiveiden esittäjän” roolissa (r.232, 233-234). Sekä työntekijän kuvaama toiminnan tavoite (pahoittelut r.236) että tulkinta lopputuloksesta (vanhemman tyytyväisyys r.239-240) ilmentävät hänen huomionsa kiinnittymistä vuorovaikutuksellisiin asioihin, eikä itse vanhempien esittämiin toiveiden asiasisältöihin. Työntekijä tuottaa tulkintaa, että työntekijöiden tapa toimia on tyydyttävän lopputuloksen taustalla (r.235, 238-239). Kertomuksissa työntekijät rakentavat itselleen sovittelijan, konfliktin välttäjän ja myönteisen vuorovaikutuksen ylläpitäjän toimija-asemaa. Varhaiskasvattajien asemoituessa sovittelijan rooliin he samalla määrittävät yhteistyösuhteen näkökulmaksi asiakkaan toiveiden toteuttamisen antaen vanhemmalle

valta-aseman lasta koskevassa päätöksenteossa (r.237-238 ). Valtasuhteiden ja varhaiskasvatustyön jäsentymisen näkökulmasta kyseessä on asiakaslähtöisyys puhutavan kanssa rinnakkainen merkitysjärjestelmä. Tilanteissa, missä asiakaslähtöisyyspuheen seurauksena rakentuneet arjen kuvaukset ovat tuottaneet lapsen kannalta kielteisiä merkityksiä, kumppanuusorientoitunutta puhetapaa käytetään omaa toimintaa oikeuttavana puhetapana.

Lapsen hyvinvoinnin tavoitteen näkökulmasta kumppanuusorientoitunut puhetapa rajaa työntekijän toimijuutta. Tämä näkökulma tulee voimakkaimmin esille työntekijöiden pohditiessa lapseen liittyvän huolen esille nostamista. Kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe ohjaa kysymään miten nostaa huoli lapsesta esille ilman, että vanhempi loukkaantuisi. Työntekijän on vaikea puhua lapsen asioista jäsenettäessä oman toiminnan perusteita vanhemman tunteiden sekä vuorovaikutuksellisten tekijöiden ylläpitämisen näkökulmasta. Varhaiskasvattaja on tilanteessa, missä häntä uhkaa epäonnistuminen tehtävässä molemmiin puolin: jos huolta ei sanota, on lasta koskevissa tukemisen tavoitteissa epäonnistuttu, ja jos vastaavasti huoli nostetaan keskusteluun, uhkaa vanhemman kokemus särkyä (katso liite 6).

Kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe koostuu lisäksi sellaisista selonteista, joissa varhaiskasvattajat puhuvat luottamuksen rakentamisesta. Tarve yhteiselle aktiiviselle keskustelulle perustuu näissä kuvauksissa vanhemman tarpeelle päästä varmuuteen lapsen hyvästä. Puheessa vanhemmat näyttäytyvät aktiivisilta, lastaan suojelevilta vanhemmilta, joiden toiminnassa keskeistä on vanhemman tunnesuhde lapseen.

#### Näyte 22, haastattelu 3

- 241 H: tulisko teillä jotain semmosta esimerkkiä tai tilannetta tästä luottamuksen rakentamisesta (.) että  
 242 mitä se oikeestaan tarkoittaa ihan käytännössä (.)  
 243 ...  
 244 V14:...nyt meillä aloitti uus tyttö et huomas et vaikka on eskarilainen niin äiti oli tunnin täällä ni silti  
 245 käytiin nää perusasiat syömiset ja (.) äiti halus tosi tarkkaan tietää ja kertoi että tämä tyttö on arka (.)  
 246 et varmaan jännittää ja heil on avioero just tapahtunu perheessä niin (.) niin tunnin jälkeen **hänelle**  
 247 **tuli hyvä mieli** ja sit kun tyttö aloitti niin hän sano et **hän on tosi ilonen et just pääsi tähän ryh-**  
 248 **mään** (.) mut se vaati sen tunnin keskustelun ja et käytiin läpi (.) läpi sitä et mitä me tehdään ja mi-  
 249 ten me toimitaan ja (.) vaan tunti (.) teillä kaks viikkoo (katsoo V17ta) (naurahtavat) (2)

Työntekijän huomio kiinnittyy vanhemman tyytyväisyyteen (r.246-247 ”hänelle tuli hyvä mieli”) sekä vanhemman tunteeseen siitä, että lapsi on hyvässä hoidossa (r.247 ”hän on..ryhmään”). Luottamuksen rakentamisen kuvauksissa vanhemmat ovat huolissaan lastensa voinnista ja viihtymisestä päiväkodissa, vaikka työntekijöiden tulkinnan mukaan lapsen käytöksen perusteella huoleen ei näytä olevan aihetta. Työntekijän näkökulmasta keskustelun funktioksi muodostuu vanhemman turvallisuudentunteen saavuttaminen.

#### Näyte 23, haastattelu 6

250 V30: sittehän (.) **kun se luottamus on** ni mä mietin että (.) sitä **vuosien myötä niin** (.) **ei oo enään**  
 251 **tarvekaan sillä lailla** [V33: niin ei joo] **koska nehän** (.) **nehän etsii sitä itelleen sitä**  
 252 **turvallisuudentunnetta myös vanhemmat** et kaikki on hyvin vaikka mä oon jättänyt tän  
 253 pienokaiseni tänne niin kaikki menee hyvin (.) ja **saa sen tunteen et sitten se luottamus tulee niin**  
 254 **(.) se varmaan vähänee se semmonen** **tarve** (.) **sit kun lapsi kasvaa niin semmoselle ihan** (.)  
 255 **ruotii joka asiaa** [V33: kyllä] (.) et sit siin pitää vähän (.) erilaisia asioita mietitään (2)

Edellä olevat ovat sellaisia esimerkkejä, joissa vanhemman toiminta sopii yhteen kasvatuskumppanuuden aktiivisuuden oletuksen kanssa. Puhe kumppanuuteen liittyvästä ammatillisesta vastuusta aktivoituu kerronnassa myös silloin, kun vanhempi ei varhaiskasvattajien tulkinnan mukaan ilmennä odotettua aktiivista roolia. Silloin keskeiseksi työntekijän työskentelyä ohjaavaksi kiintopisteeksi kuvautuu vanhemman aktiivisen ”osallisuuden” tai ”osallistumisen” varmistaminen arjen käytänteissä. Lisäksi he puhuvat ”osallistamisesta”.

Yhteyden rakentamisen prosessissa työntekijät korostavat omaa ”vuorovaikutusvalmiuttaan” ja ”haluaan” aktiiviseen kanssakäymiseen. Valmius tähän tulee varhaiskasvattajien käsityksen mukaan välittää vanhemmalle ilmeillä, eleillä ja kehon viestinnällä, omalla puheella ja syventymällä vuorovaikutukseen sekä hakeutumalla päivittäiseen kontaktiin vanhempien kanssa. Lisäksi keskeiseksi ammatillisen vastuun periaatteeksi he kuvaavat vanhempien ”tasapuolisen kohtelun” lapsen haku- ja tuontitilanteissa. Ammatillisuus on koetuksella päivittäisissä kohtaamisissa, missä osa vanhemmista vaatii enemmän huomiota, jolloin ujut, arat, epävarmat sekä epäsosiaaliset jäävät helposti aktiivisten jalkoihin, mikäli työntekijä ei kiinnitä asiaan huomiota. Kerronnassa vanhemmat näyttävät päiväkotivanhempien ryhmältä, missä jokaiselle on ”tarjottava” päivittäistä juttuaikaa ja yhtäläinen mahdollisuus keskustelukontaktiin työntekijän kanssa kysymällä vanhemman kuulumisia ja jututtamalla vanhempia heille ajankohtaisista aiheista.

Osallistumattomuus on teema, johon varhaiskasvattajat juuttuvat. Puheessa se näyttäytyy arjen tilanteissa ilmenevältä ongelmalta, jolle tulisi tehdä jotakin. Kun vanhempi ei osoita-kaan odotettua aktiivisuutta yhteistyössä, herää myös kysymys siitä, miksi näin on. Näissä pohdintoissa nousee esille epäily siitä, että vanhemman kiinnostumattomuus yhteistyötä kohtaan heijastaa myös mahdollisia vanhemmuuden puutteita, vastuutonta tai heikkoa vanhemmuutta (näyte 24 r256-260 lihavoidut kohdat). Aktiivinen keskustelu lapsen asioista on jotakin, josta kuuluu olla kiinnostunut (Näyte 24, r.263 ”hän sanoi suoraan”)

#### Näyte 24, haastattelu 7

- 256 V37: ja usein **vanhemmat jotka ovat kiinnostuneita siitä** (.) **ni ne sitten osallistuu** (.) just  
 257 vanhempainiltoihin (.) koulun vanhempainiltoihin (.) tällasiin näin (.) **jotka haluaa niinkun tehdä**  
 258 **sen asian eteen jotain** (.) **niinkun sen oman lapsensa kasvattamiseen** ja kaiken muun tällasen niin  
 259 tota se on niinkun semmonen mikä menee varmaan perille sit myös perheissä (.) **mut on paljon**  
 260 **vanhempia jotka ei sit jaksa** (.) jotka on niinkun (.)  
 261 V39: meil (.) tulin jutteluun just näis kasvatuskeskusteluis siitä et minkälaisia niinkun  
 262 kontaktimuotoja vanhemmat **haluais** (.) ja siellä sit yhdeltä äidiltä kysyin niin et mitä mieltä hän on  
 263 näist vanhempainilloista (.) **ni hän sanoi suoraan** et +ihan turhii et hän saa lapuilla kuitenkin sen  
 264 saman tiedon+(vanhemman kommentti) (.) et niinkun hänellä ei oo aikaa ravata vanhempainillois (.)  
 265 et hän sitten lukee ne laput mitä tulee kotiin (.) sit mä totesin että hohhoijaa (.) että (.) että +pitäiskö  
 266 vähentää lappuja tai sitten vanhempai-illoja tai mitä sitten tekis+(nauraen) että kun siellä on vaan  
 267 kourallinen vanhempia vanhempainilloissa paikalla että (.)

Pohtiessaan osallistumattomuutta varhaiskasvattajat kytkevät vanhemmuuden heikkoudet sosiaalisten tukiverkostojen puutteisiin ja kasvatuskulttuurissa ilmenevään epävarmuuteen sekä laajemmin kasvatuksen heikkoon asemaan yhteiskunnassa. Aktiivisen osallistumisen kautta vanhemmat yritetään saada osalliseksi lastensa elämästä. Työntekijän tehtäväksi muodostuu muutoksen aikaansaaminen näihin yhteiskunnan laajempiin ongelmiin.

#### Näyte 25, haastattelu 7

- 268 V35: kyl me silleen varmasti ollaan niinku semmoses **tärkeessä roolissa** et jos niinkun ajattelis  
 269 tällästä koko kylä kasvattaa ajattelua ja muuta niin (.) niin kylhän me ollaan niinkun semmoses  
 270 roolis että (.) kun me saadaan hyvä suhde niihin vanhempiin ni vanhemmat varmasti toki enemmän  
 271 käy meidän kanssa sitä vuoropuhelua mut sit varmaan niinkun myös et sil on vaikutuksia sit siihen  
 272 ympäristöön (.) et mun mielest siin eilisessä siin seminaarissa siel tuotiin sitäkin esiin et mitä  
 273 enemmän jotkut vanhemmat oli käyny just tämmösis kasvatusillois koulussa keskustelemassa ni  
 274 opettaja oli huomannu just **heidän** perheittensä lapsissa semmost rauhattumista (.) että et (.) et he  
 275 koki että nää vanhemmat oli saaneet enemmän tietoa (.) siitä koulusta ja mahdollisesti niistä tulevista  
 276 mahdollisuuksista ja muista ja se oli sitten niinkun (.) vanhemmat oli pystyny käymään sitä  
 277 keskustelua lasten kans myös kotona (.) ja se oli sitten vaikuttanu niinkun tällä tavalla (.) et varmasti  
 278 sillä on niinkun ihan joka asteella varhaiskasvatuksesta alkaen niinkun merkitystä että (.) kuinka

279 paljon sitä vuoropuhelua käydään (.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksen mukaan vanhempien osallistuminen päiväkodin järjestettäviin erilaisiin toimintamuotoihin, kuten vanhemmille suunnattuihin kasvat- ja neuvontailtoihin sekä vanhempien keskinäistä yhteistoimintaa vahvistaviin kohtaamistilaisuuksiin, tulkitaan kasvatuskulttuuriin myönteisesti vaikuttavana toimintana, voimistavan vanhemmuutta ja sitä kautta hyödyttävän lopulta lasta.

#### Näyte 26, haastattelu 7

280 V37: isillekin järjestettiin nikkarointi-ilta ja (naurahtavat) (.) pihakorjauksilta ja kaikennäkösiä  
 281 tällasia on tehty et ollaan pihaa korjattu yhdessä joskus (.) mut siit on nyt aikaa että (.) et  
 282 kaikennäkösiä on niinkun kokeiltu et millä on saatu perheet yhteen ja vanhemmat kokoontuu (.)  
 283 V38: ja nythän oli se ulkoliikunta se pihaseikkailu ni siin varmaan aika [hyvin oli]  
 284 V37: [no niin joo] (.) siinkin oli kyllä kans vanhempii ja lapsii mukana  
 285 V38: =eiks siin melkein kaikkien (.) tais olla ihan muutama lapsi kuka ei sit kiertäny mut se oli tosi  
 286 suuri osallistuminen oli siinä (.)  
 287 V39: se on semmonen rento kommunikointitapa vanhempien kans ku ne toimii niitten perheittensä  
 288 kanssa ja kattoo vähän niinkun sivusta että (.) myöskin (.) tarkkailijana (.)  
 289 V35: varmaan tommosia tihentämällä ni saatais aikaa [V39: niin] sitä et vanhemmat tulee toisilleen  
 290 tutuiks ja sit se ilmapiiri jo alkaa siitä ikään kuin rakentumaan varmasti (.)

Laajempien yhteiskunnallisten kytkentöjen lisäksi osallistumattomuus näyttäytyy kerronnassa päiväkodissa ilmenevältä käytännön ongelmalta. Vanhempien osallistumisen tärkeyttä perustellaan ajatuksella aktiivisesta kanssakäymisestä lasta hyödyttävänä asiana ja yhteiseen kasvatustehtävään liittyvällä odotuksella. Työntekijät juuttuvat pohtimaan, miten houkutella vanhemmat mukaan päiväkodin toimintamuotoihin. Ammatillisen vastuun kantajana työntekijät kuvaavat vanhempien mukaan saamisen edellyttävän työntekijältä ”markkinointitaitoja” ja ”puheen lahjoja” saadakseen vanhemmat aktiivisiksi. Osallistumiskynnystä madaltamista kuvatessaan varhaiskasvatustyöhön kytkeytyvään yhteiseen kasvatustehtävään pääsemiseksi tarvitaan kuitenkin ensin tästä erillistä työskentelyä ja vasta tämän jälkeen mahdollistuu lapsen asioiden käsittely.

#### Näyte 27, haastattelu 4

291 V19:... se että pystytään tekemään yhteistyötä ja kasvattamaan yhdes sitä lasta ni jotenkin saada se  
 292 siinä alussa jo vanhemmille selväks et sitten kun me kutsutaan vanhempainiltoihin ja tämmösiin et  
 293 +ai onks teillä tällästäkin+(ihmettelevällä äänellä, matkii vanhempaa) että (.) kauheen vaativia asioi-

294 ta ja (.) tän tyyppinen niinkun tai jotenkin et sen sais vanhemmille (.) ja (.) sen takii itse tykkään  
 295 myös tämmösist epävirallisista tilaisuuksist mis ollaan yhdessä (.) ihan et opis- opitaan tuntemaan  
 296 niinkun myös se toinen minä et ei meidän tarvii aina puhuu siitä lapsesta (.) vähän niinku tutustutaan  
 297 myös muulla tavalla siihen vanhempaan (5)

Kumppanuuteen kytkeytyvä ammatillista vastuuta ilmentävä kerronta rakentaa kuvaa varhaiskasvatustyöstä, missä yhteisen kanssakäymisen sisällöllä ei ole merkitystä, kunhan saadaan vanhemmat keinolla millä hyvänsä osallistumaan. Työntekijät ovat valmiita järjestämään erilaisia leppoisia keskusteluhetkiä, yhteisiä puuhapäiviä, kulttuuri-iltamia jne. Kertoessaan arjen epävirallisista kohtaamisista ja leppoisista kanssakäymisen muodoista varhaiskasvattajat rakentavat itselleen ”tavallisen ihmisen” tai ”arkisena puurtajan” toimija-asemaa. Tässä mielessä se on sisäisesti ristiriitainen merkitysjärjestelmä: Vaikka puhettavan lähtökohtana on ammatillisessa roolissa pysyminen, kumppanuuteen liittyvän ammatillisen vastuun kantaminen edellyttää varhaiskasvattajan käsityksen mukaan tämän periaatteen ulkopuolella toimista, siirtymistä epäviralliseen rooliin.

Työntekijän toimija-asemaksi määrittänyt kumppanuutta korostavassa ammatillisuuspuheessa sovittelijan, konfliktin välttäjän ja hyvien suhteiden ylläpitäjän toimija-asema. Varhaiskasvatustyö näyttäytyy kerronnassa vanhemmalle suunnattuna asiakaspalvelutyönä. Sovittelijan rooliin asemoituessaan vanhempi saa työntekijään nähden enemmän valtaa määrittää lapsen liittyviä asioita. Tulkinta kumppanuuteen liittyvästä vuorovaikutusvastuusta ammatillisena vastuuna rajaa näin ollen samalla työntekijän toiminnan mahdollisuuksia lasta koskevassa päätöksenteossa. Tulkinta kumppanuuteen sisältyvästä ammatillisesta vastuusta tarkoittaa samalla toimista suhteessa, missä vanhemmalla on enemmän vaikutusvaltaa ja tilaa toimijana yhteistyön osapuolena lasta koskevissa asioissa. Vaikka keskustelun aiheet liittyvät lapseen, rakentaa kerronta kuvaa asiakkuuteen perustuvasta työskentelestä.

### 7.2.3 Asiantuntijajohtoiset -puhetavat

Tasavertaista ja ammatillista työtettä rakentavien puhetapojen lisäksi haastatteluun osallistuvien kerronnasta on paikannettavista sellaista puhetta, josta käytän nimitystä asiantuntijajohtoinen puhe. Nämä ovat sellaisia aineistossa ilmeneviä kohtia, missä varhaiskasva-



tuksen ammattilaisen ja vanhemman välisen yhteistyösuhteen epäsymmetrinen asetelma tulee puhutuksi ääneen rakentaen toiminnan perusteita tästä positiosta käsin. Puheessa varhaiskasvattaja on yhteistyötä aktiivisesti johtava toimija, jonka tulee vaikuttaa, puuttua, käyttää valtaa ja toimia auktoriteettina, ja näyttäytyy kerronnassa siten asiantuntevammalta suhteessa vanhempaan. Asiantuntijajohtoisuuspuheeksi nimeämäni kuvaukset rakentavat kuvaa työntekijän pyrkimyksistä toimia asiantuntijajohtoisesti yhteistyössä. Tätä tulkintaa he tuottavat tukeutumalla kahteen puhetapaan, joihin viitataan nimillä palveluehtoinen ja kasvatusehtoinen puhetapa.

### Palveluehtoinen puhetapa

Näyte 28, haastattelu 3

- 298 V15: ... ja sit ollaan vastaanottavaisia myös siitä mitä sielt vanhemmiltakin tulee (.) [yhdessä]  
 299 V16: [lapsi on] (.) kumminkin se yksilö ni (.) omat tarpeensa ni (.)  
 300 **V15: mahdollisuuksien mukaan**  
 301 **V14: =niin mahdollisuuksien mukaan**  
 302 **V15: =kuitenkin on ryhmähoidost kyse mutta (.)** niin pitkälle kun mahdollista niin toiveita ja  
 303 V18: =kuunnellaan niitä vanhempia (.) ihan samoja asioita meillä on kun on tässä jo kuultukin  
 304 V13: =niin (.) sekin varmaan riittää (.) et vanhemmat oikeesti tuntee tulevansa kuulluiksi (.) et  
 305 otetaan niitä toiveita vastaan mietitään **mut se et (.) pystytäänkö me niitä toteuttamaan ni se on**  
 306 **eri asia (.) eikä vanhemmatkaan niitä loppujenlopuks sitten hirveesti vaadi (.) jos me**  
 307 **kerrotaan mihin me pystytään (.) et mikä (.) kuhan vaan se toive on tullut**

Edeltävässä näytteessä työntekijät ovat kertoneet näkemyksensä siitä, mikä heidän mielestään on oleellista kasvatuskumppanuudessa. Kertoessaan valmiudestaan toimia vanhempien esittämien toiveiden tai palautteen mukaan, he myös usein rajaavat tätä tavoitetta, kuten edellä. Palveluehtoinen puhetapa löytyy näytteestä 28 lihavoituna.

Palveluehtoinen puhetapa rakentuu kritiikiksi asiakaslähtöisyyspuheen ja kumppanuus-orientoituneen ammatillisuuspuheen sisältämää, työntekijää velvoittamaa palveluvalmius-odotusta kohtaan. Palveluehtoisessa puhetavassa työntekijän pyrkimys toimia asiantuntijajohtoisesti näyttäytyy vanhemman asiakkuuteen kuuluvien oikeuksien rajaamisena ja velvollisuuksien korostamisena. Asiakaslähtöisyyspuheessa ja kumppanuusorientoituneessa ammatillisuuspuheessa vanhemman asiakkuuteen sisältyvät mahdollisuudet ja oikeudet näyttäytyvät palveluehtoisessa puhetavassa käytännön ongelmina. Käytännön ongelmien pohtimisen näkökulmassa keskeiseksi kysymykseksi nousee asioiden organisointi ja pyr-

kimys saada työmäärä hallintaan. Puhetavassa työntekijän toimii palveluntarjoajan resurssien ja omien voimavarojen puitteissa.

Palveluehtoisessa puheessa työntekijä tarkastelee lapsen liittyviä ratkaisuja vanhemmalle suunnattujen päivähoitopalvelujen tuottajan näkökulmasta. Varhaiskasvatustyö on ryhmähoitoa perheille, missä lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduiksi vanhempien toiveiden huomioimisen kautta. Puheessa lasta tarkastellaan päivähoidon vanhemmille suunnattujen palvelurakenteiden ja vanhemman asiakkuuteen liittyvien velvollisuuksien valossa. Päivähoito on staattinen, muuttumaton ja jäykkärakenteinen toimintakokonaisuus.

#### Näyte 29, haastattelu 5

308 V28: mm (.) mut tos on vaan se et koska vanhemmat ei tietenkään pysty näkemään tätä meidän  
309 työmäärää ja tätä mitä kaikkee täällä on taustalla (.) ni tota sen realisointi et esimerkiks jotka asiat  
310 hyvä idea ja näin mut että me ei yhtä aikaa kaikkee ruveta tekemään [V25: ei] et osa esimerkiks  
311 niinku mietittiin et okei syksyllä ehkä lähetään tähän mut et ei niinku juuri nyt oo resurssit riittä [H:  
312 joo (.) joo] (.) et totanoin (.) et myöskin sit pitää osata vähän vetää sitä rajaakin ettei pala loppuun  
313 niin sanotusti (tuhattaa hymyillen eli äänetön naurahdus) [H: niin] (2)

#### Näyte 30, haastattelu 3

314 V13: mun näkökulmasta sen takia varmaan ton lepo hetken nostin koska se niinkun se liittyy meidän  
315 rakenteisiin (.) keskustelurakenteisiin (.) eli (.) tavallaan meidän rakenteet toimii (.) jos me saadaan  
316 lapset (naurahtaa) lapset hetkeks aikaan päivittäin jonnekin (.) eli silloin puolinpäivän maissa meillä  
317 pidetään vuoropäivinä tiimipalaverit (.) meil on viikkopalaverit (.) edupalaveri (.) kaiken näkönen  
318 toiminta keskittyy siihen kahteen puoleentoista tuntiin siinä keskellä päivää (.) ja jos siellä ryhmässä  
319 tarvitaan enemmän kuin yks aikuinen vahtimaan niitä lapsia (.) eli siel ois nukkuja ja valvoja (.)  
320 niin tää ei toimi (.) et se (.) varmaan jos me (.) ollaan me mietitty (.) vaihtoehtoja mut me ei oo  
321 keksitty et mikä se olis sitten et jos lapset sais valvoo (.) niinkun haluaa tai perheiden toiveiden tai  
322 lähinnä vanhempien toiveiden mukaan (.) niin totaa (.) meidän pitäis miettiä ihan uusiks tää meidän  
323 suunnittelukulttuuri ja keskustelukulttuuri ja nää rakenteet et se (.)

Päivähoito määrittynyt puheessa palveluksi, jota tarjotaan vanhemmille palvelujärjestelmän ja resurssien mahdollistamissa puitteissa. Puhetavassa työntekijällä on palveluntarjoajana valta päättää, millaiset toimintamuodot ovat tarpeellisia. Palveluehtoinen puhe tuo esille palvelusuhteeseen liittyvän, myös asiakasta velvoittavan puolen (näyte 31, tummennetut kohdat), joka kasvatuskumppanuudessa korostuu.

#### Näyte 31, haastattelu 5

324 V28: mä jotenki yritin miettiä totanoinnin (.) et niinku historian kannalta et mikä on niinku joitenkin  
325 muuttunu tai jotenki et mitä sillä nyt tavotellaan tällä kaikella ni (.) ehkä just tota vanhempien  
326 niinkun (2) statuksen nostamista tavallaan päiväkodissa (.) et hei et te ootte tärkeitä meille ja niinku

327 sitä asiantuntijuutta sieltä (.) **mut sit mä nään myöskin sen sil tavalla että (.) et kyl se vähän**  
 328 **velvottaakin niinkun vanhempia sitten (.) enemmän niinkun olemaan aktiivinen totanoinni**  
 329 **päiväkodinki suhteen** et ennen se on mun mielestä ollu totanoinni (.) lähinnä juhlissa käyntiä ja  
 330 vähän (.)  
 331 V29: niin joo (.) joo  
 332 V28: =niinku jotain [sen tyyppistä]  
 333 V27: [molemmiin puolista]  
 334 V28: niin enemmän joo [V27: et sekä tota] (.) **et kyllä vanhempienki pitää vähän nähä vaivaa ja**  
 335 **tulla keskusteluihin ja lukee niinku ja jotenki osallistuu siihen myöskin enemmän että (.) ei se**  
 336 **oo vaan yksipuolista se panostaminen mun mielestä (.)**

Asiakkuuteen liittyvä vanhempaa velvoittava puoli sekä puuttumisen ja vaikuttamisen näkökulmat nousevat varhaiskasvattajien puheeseen työntekijöiden kertoessa vanhemmista, joiden toiminta varhaiskasvattajien mielestä on kyseenlaista lapsen hyvinvoinnin kannalta. Työntekijöiden ammatillinen vastuu edellyttää heiltä puuttumista näihin tilanteisiin. Palveluehtoisessa puheessa asiantuntijajohtoista työskentelyä jäsennetään vanhempien tai perheen puutteellisen ja ongelmallisen käytöksen valossa. Tämä tarkoittaa samalla huomion suuntaamista vanhemman toimintaan.

Työntekijät puhuvat itsestään ”vanhempien kasvattajina”, ”rajojen asettajina vanhemmille”. Tällaisissa arjen kuvauksissa yhteisen kanssakäymisen funktioksi muodostuu muutoksen aikaan saaminen vanhemman käytöksessä tai ajattelussa tai perheiden lasta koskevissa ratkaisuihin. Puheessa työntekijän tehtäväksi muodostuu kannan otto vanhemman ratkaisuihin, vanhemman ohjeistaminen, ohjaamisena ja neuvominen. Palveluehtoisella puheella rakentuneet arjen kohtaamiset sisältävät niin autoritääristä ja nuhtelevia sävyjä kuin lempeämpiä, kauniimpia puuttumisen ja vaikuttamisen muotoja. Seuraavassa näytteessä palveluehtoinen puhetapa on lihavoitu.

#### Näyte 32, haastattelu 2

337 H: miten sitten semmonen tilanne että sä kuvasit että joskus toisinaan tulee niitä että ne pyytää niitä  
 338 neuvoja mutta miten sitten jos he tosiaan ei ite niitä nää niin (.) miten sellaisessa (2) tilanteessa sitten  
 339 toimitaan (2) %et jos ei koet että siinä on niinkun mitään% (.)  
 340 V8: no sit tavallaan se että (.) me ollaan kuitenkin totah (.) amma- ammattilaisia ja sillä tavalla  
 341 tuodaan se että (.) et asia on niinkun tietyllä tavalla et se on näin (.) ja sitten on se vanhemman  
 342 totanoinnin oma näkemys siinä että (3) et ei me niinkun jyrätä sillä tavalla mut kuitenkin että me  
 343 tiedostetaan et me ei muuteta sitä meidän näkemystä välttämättä että (.) mut se että kuinka se niinku  
 344 sit kantaa pidemmälle ni se on sit taas toinen asia **mut kyl siin niinkun sit pikkuhiljaa mennään**  
 345 **aina eteenpäin (.) mutta (.) se on vähän (.)**  
 346 **V9: välillä vie vuoden välillä kaks (.)**  
 347 V11: meil on just semmonen tilanne että yks lapsi pitäis olla dieetillä (.) ja isä ei näe sitä tilannetta  
 348 että se on lapsen terveyden kannalta ehdoton se dieetti (.) ja hän antaa herkkuja ja muuta mut me

349 pidetään kyl hyvin tiukasti kiinni siitä et mitä meille on annettu ohjeet (.) et yhtään ei oo laihtunut  
 350 mut (.) ei oo lihonnutkaan (.) et me ollaan vähän kädet levällään siin hommas mut et me ollaan  
 351 sovittu et me noudatetaan sitä meidän (.) ja kotona sitten (.) ei me sitä voida sitten (.)  
 352 V7: ja dieetti on annettu terveydenhuollon puolelta  
 353 V11: =ihan joo ja ihan tosi vakavista syistä että asia on ihan todellinen et sen takii me ollaan päätetty  
 354 että me ei niinkun vaan luisteta yhtään siitä että (.) **mut sit kyllä isän kanssa keskustellaan asiasta**  
 355 **ja on monta kertaa ollut puhetta mut ku se on äitikin neuvoton sen isän kans ni mikäs sitten (.)**  
 356 **vaikeeta on (.) tosi vaikee (.) mahdoton tehtävä oikeesta tällä hetkellä et (2)**  
 357 V9: joskus on laukaseva semmonen et ku vanhemmat tulee sanoo ite et ku ovat niin väsyneitä  
 358 **että eivät jaksa (.) ni sit siihen on taas hyvä lähtee et no olottekos ajatelleet (.) et semmonen**  
 359 **asia mist voi olla et ollaan juteltu semmonen vuos kaks (.) et josko tähän vaikka niinkun (.)**  
 360 **siihen johonkin (.) iltarutiineihin tai johonkin niinkun muutoksia ni (.) sit se voi olla niinkun et**  
 361 **loksahtaa siihen oman niinkun vanhemmuuden siihen jaksamiseen ni (.) ni siihen niinkun**  
 362 **vetoo niin (.)**

Varhaiskasvatustyö näyttäytyy puheessa vanhemmille suunnattuna kasvatusneuvontana, vanhemmuuden ja perheen tukemisena ja auttamisena. Seuraavassa työntekijä kuvaa tehtävään antaa neuvoja näissä asioissa. Kuvauksissa vanhemmat vaikuttavat usein vastahakosilta ja muutoksen aikaan saaminen näyttäytyy vaikealta tehtävältä. Usein työntekijät kuvaavat myös pyrkimystään hyväksyä tilanne.

### Näyte 33, haastattelu 3

363 V16: ja mikä on sit vielä tärkeää niin on yks tällanen että (.) ei me saada olla aina oikeassa  
 364 V18: =niin (.) niin (.)  
 365 V13: [aivan (.) se on se dialogisuus siellä]  
 366 V16: meidän pitää olla (.) vanhemmat on aina ensisijaisesti se joka (.) me annetaan vaan näitä omia  
 367 mielipiteitä ja näkemystä siihen (.) et miten voitais (.)  
 368 V18: ja tukea (.) vanhempien omaan kasvatukseen (.)  
 369 V16: vaikka kuinka tekis mieli ohjata että nyt sä teit siinä ihan päin seinii mutta (.) **se pitää osata**  
 370 **esittää silleen että miten toimittais tai toimisin (.) [ja voisitko kokeilla]**  
 371 **V17: [ja silti se on kuitenkin vaikka niille] vanhemmille sanoo että (.) vois ehkä toimia lapsen**  
 372 **kanssa eri tavalla niin vanhemmat vaan että mutkun mä en haluu (.)**  
 373 V13: [aivan (.) se on sitten] sit se vaan on näin  
 374 V17: [et tää on ihan hyvä näin] (.)  
 375 V13: sit se vaan on [näin]  
 376 V17: [niin sit vaan kertoo] ehkä et mitä siitä saattaa seurata jos vanhempi ei muuta  
 377 toimintaansa mut (.) mä oon nyt kertonu sulle että (.) mun velvollisuus oli kertoa ja se on sun  
 378 oma ratkasu sitten niinkun +jatkaa tästä+(naurahten)  
 379 V15: =mut se on varmaan vaikeinta täs kumppanuudes hyväksyä sitä (.) tätä mitä V17 sano et  
 380 vaikka sä olet kertonut (.) ja vanhemmat on tiukasti eri mieltä (.) päättäny (.) niin meidän  
 381 semmonen niinkun (.) että oikeesti aidosti hyväksyy sen [V13: niin se on] (.) et okei (.) toi on  
 382 tota mieltä (.) niin se on semmonen kasvun paikka varmaan monesti meille

Koska lapsen hyvinvointia tarkastellaan suhteessa vanhempien kasvatukseen ja toimintaan, on vaikea nähdä oma päiväkodissa tapahtuva lapsen liittyvä toiminta riittävänä.

### Näyte 34, haastattelu 2

383 V7: ne on aika hankalia sitten ne asiat et totaa (.) et just jos näkee siit lapsesta että ois ihan oikeesti  
 384 tarvetta tehdä ja perhe ei taas ei näe. (.) et ne on niinku (.) ne on hirveen haasteellisia ja just niinkun  
 385 sillä (.) niinkun ammatillisuudella et päivähoitossa yleensä halutaan tehdä hyvin asiat (.) et mitä mi-  
 386 tä siinä tehään (.) et eihän se kannettu vesi ei kaivossa pysy eli jos perhe ei olleenkaan oo siin muka-  
 387 na (.) ni kyl se on aika rajallista se eteenpäin meneminen

### Kasvatusehtoinen puhetapa

Kodin kasvatuksellisista pulmista keskustellessaan työntekijät jäsentävät toimintaansa myös puhetavalla, jonka olen nimennyt kasvatusehtoiseksi puhetavaksi. Puuttumista ja vaikuttamista, asiantuntijajohtoista työskentelyä jäsennetään silloin tarkastelemalla asioita lapsen näkökulmasta. Lapsi on toimija, jonka toimintaa tarkastellaan erityisesti päiväkodin toimintaympäristössä tehden havaintoja lapsen hyvinvoinnista. Työntekijän huomion keskipisteenä yhteistyössä on lapseen liittyvät havainnot. Vanhempien toimintaan vaikuttamista ja puuttumista jäsennetään lapsessa havaittujen, työntekijää huolestuttavien hyvinvointia koskevien piirteiden näkökulmasta. Tällaisissa arjen kuvauksissa yhteisen kanssa käymisen funktioksi muodostuu näiden havaintojen esille nostaminen ja ammatillisen näkemyksen sanominen lapsen asioista. Koska työntekijä on lapseen liittyvän huolen esille nostava toimija, varhaiskasvatustyön keskeiseksi tehtäväksi määrittyy lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen. Vanhempien kasvatusta ja kodin asiat jäävät vanhemman omaksi re-  
 viiriksi.

### Näyte 35, haastattelu 5

388 V28: mut kyllä sit kuitenkin niinku mun mielest meidän tehtävä on antaa semmonen realistinen kuva  
 389 niinku (.) päivästä että jos se myöskin näkyy täällä sitten (.)  
 390 V25: joo (.)  
 391 V28: lapsen väsymyksenä tai tota semmosena ni kyl sit tavallaan kun se on keskusteltu ja sanonu  
 392 oman näkemyksensä siis ei sitä tarvi sanoa et ei saa mut heittää kysymyksenä ehkä ilmaan että tota  
 393 (.) ja loppu jää sit vanhempien [harkittavaks]  
 394 V27: [nimenomaan joo] (2)  
 395 V25: ja sit se että eihän me voida toimia sivusta katsojina jos me huomataan että lapsi voi pahoin  
 396 vaikka (.) ihan sen johdosta vaan että [V28: nimenomaan] joka ilta jossain (.) se on meidän vastuu  
 397 ottaa se asia puheeksi (.) ja luottaa siihen niinkun omaan näkemykseen ja toki tiimi sit vahvistaa  
 398 toinen toisiaan et hei et nyt tämä asia huolettaa (.) ja sitten se on ollu aika hyvä se huoli puheeksi  
 399 kartoitus mitä päiväkodissa myöskin tehdään että (.) että silloin tavallaan mietitään että ei huolta  
 400 olleenkaan ja sit jos on suuri huoli ja onko jopa ihan sit lastensuojelullinen kysymys (.) jollon meil

401 on velvotus sitten ottaa yhteyttä eteenpäin (4)

Seuraavassa näytteestä kasvatusehtoinen puhetapa löytyy tummennettuna.

# Näyte 36, haastattelu 2

402 H: miten sitten semmonen tilanne että sä kuvasit että joskus toisinaan tulee niitä että ne pyytää niitä  
 403 neuvoja mutta miten sitten jos he tosiaan ei ite niitä nää niin (.) miten sellaisessa (2) tilanteessa sitten  
 404 toimitaan (2) %et jos ei koet että siinä on niinkun mitään% (.)  
 405 **V8: no sit tavallaan se että (.) me ollaan kuitenkin totah (.) amma- ammattilaisia ja sillä tavalla**  
 406 **tuodaan se että (.) et asia on niinkun tietyllä tavalla et se on näin (.) ja sitten on se vanhemman**  
 407 **totanoinninnin oma näkemys siinä että (3) et ei me niinkun jyrätä sillä tavalla mut kuitenkin**  
 408 **että me tiedostetaan et me ei muuteta sitä meidän näkemystä välttämättä että (.)** mut se että  
 409 kuinka se niinku sit kantaa pidemmälle ni se on sit taas toinen asia mut kyl siin niinkun sit  
 410 pikkuhiljaa mennään aina eteenpäin (.) mutta (.) se on vähän (.)  
 411 V9: välillä vie vuoden välillä kaks (.)  
 412 **V11: meil on just semmonen tilanne että yks lapsi pitäis olla dieetillä (.) ja isä ei näe sitä**  
 413 **tilannetta että se on lapsen terveyden kannalta ehdoton se dieetti (.) ja hän antaa herkkuja ja**  
 414 **muuta mut me pidetään kyl hyvin tiukasti kiinni siitä et mitä meille on annettu ohjeet (.) et**  
 415 **yhtään ei oo laihtunu mut (.) ei oo lihonnutkaan (.) et me ollaan vähän kädet levällään siin**  
 416 **hommas mut et me ollaan sovittu et me noudatetaan sitä meidän (.) ja kotona sitten (.) ei me**  
 417 **sitä voida sitten (.)**  
 418 **V7: ja dieetti on annettu terveydenhuollon puolelta**  
 419 **V11: =ihan jo ja ihan tosi vakavista syistä että asia on ihan todellinen et sen takii me ollaan**  
 420 **päätetty että me ei niinkun vaan luisteta yhtään siitä että (.)**

Kasvatusehtoisen puhettavan kohdalla riittämättömyyden sävyjen sijaan työntekijät näkevät oman työn jäljen ja sen, miten itse pystyvät vaikuttamaan lapsen hyvinvointiin päiväkodin sisällä, kun ei suunnata huomiota vanhemman käytökseen. Tällä puhettavalla on henkilökohtainen myönteinen merkitys työntekijän työtyytyväisyyteen ja onnistumisen kokemuksen näkemiseen.

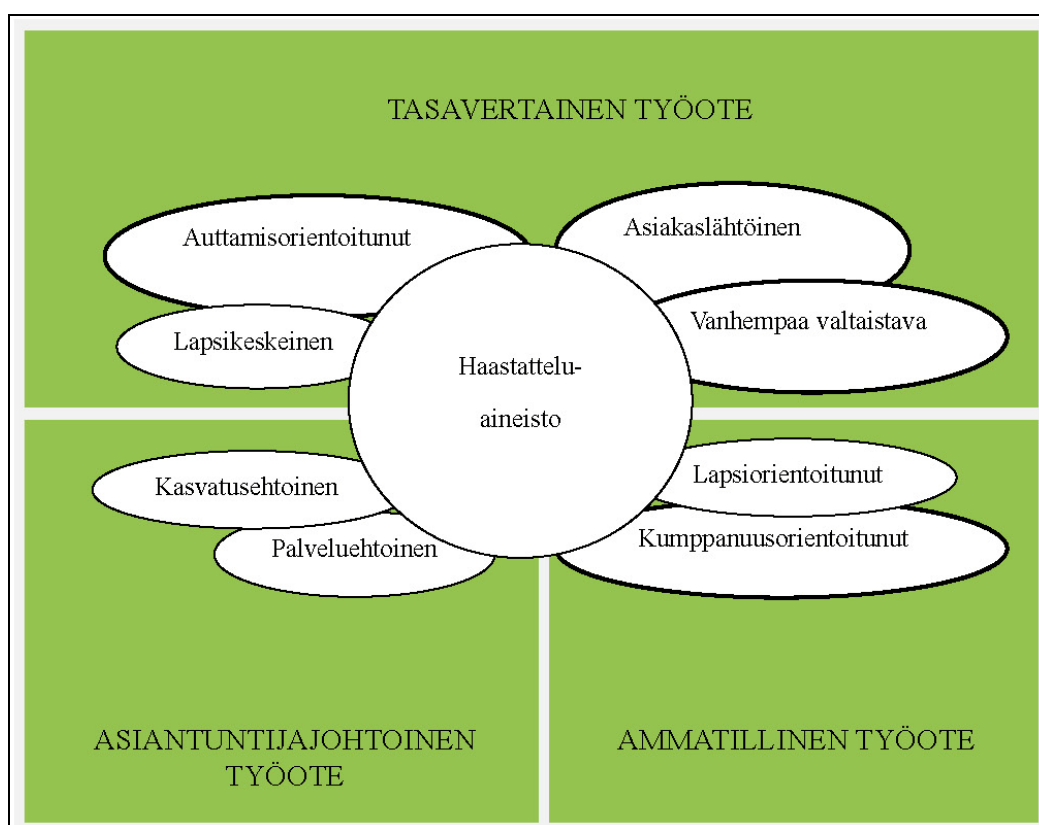
# Näyte 37, haastattelu 2

421 V7: tohon vielä sen (.) tulee mieleen ku Kesäheinän kanssa ollaan tätä keskustelua käyty et just et  
 422 sitten tavallaan että (.) henkilökunta tavallaan (2) ei menetä uskoaan et tekee sen minkä pystyy  
 423 tekemään siel päiväkodissa vaikka perhe niinkun kieltää kaiken asian ymmärryksen et se on niinkun  
 424 se mitä mä esimiehenä koen et kuinka saada sitten et ei niinkun (2) kaiken maailman asioita ei voi  
 425 muuttaa (.) et kuinka niinkun saaha ittensä työntekijänä hyväksymään sen et ihan oikeesti (.) täs ei  
 426 oo lastensuojelullista tarvetta tää asia menee näin ja sitä pitää niinkun kastella ja kylvää vuos kausia  
 427 ellei se perhe lähde liukenee jonnekin [toiseen kuntaan]  
 428 V8: [niin se riittämättömyyden] tunne sitten  
 429 V11: =niin mut oikeesti senkin mä oikeesti koen tänkin asian niin että kun mä kuulin että se ei oo li-  
 430 honnu se lapsi et mähän olin kauheen tyytyväinen (.) et ees jotain on yritetty (.) liikutetaan häntä  
 431 paljon kävelytetään häntä näin (.) tuodaan autol päivähoitoon ja sit taas äiti yrittää kävelyttää mut (.)  
 432 isä ei kävelytä yhtään ku lasta ei saa +rasittaa+(naurahten) (.) mut et se on vaan yritettävä löytää  
 433 siitä se positiivinen semmonen (.) et innostaa vielä yrittää edes (2) katotaan nyt aika näyttää (.)

Kasvatusehtoinen puhetapa on kaikista työotekehityksen puhetavoista kerronnassa määrällisesti vähiten tilaa saava puhetapa.

#### 7.2.4 Kokoava tarkastelu

Olen edellä eritellyt kahdeksan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kerronnassa ilmenevää, haastattelusta toiseen toistuvaa kielellistä puhetapaa ja niiden käyttöä. Työotekehityksen puhetapoihin tukeutuessaan he rakentavat kuvaa keskeisistä yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvistä, työskentelyän ohjaavista periaatteista eli työotteista (kuvio 2).



Kuvio 2. Työotekehityksen puhetavat

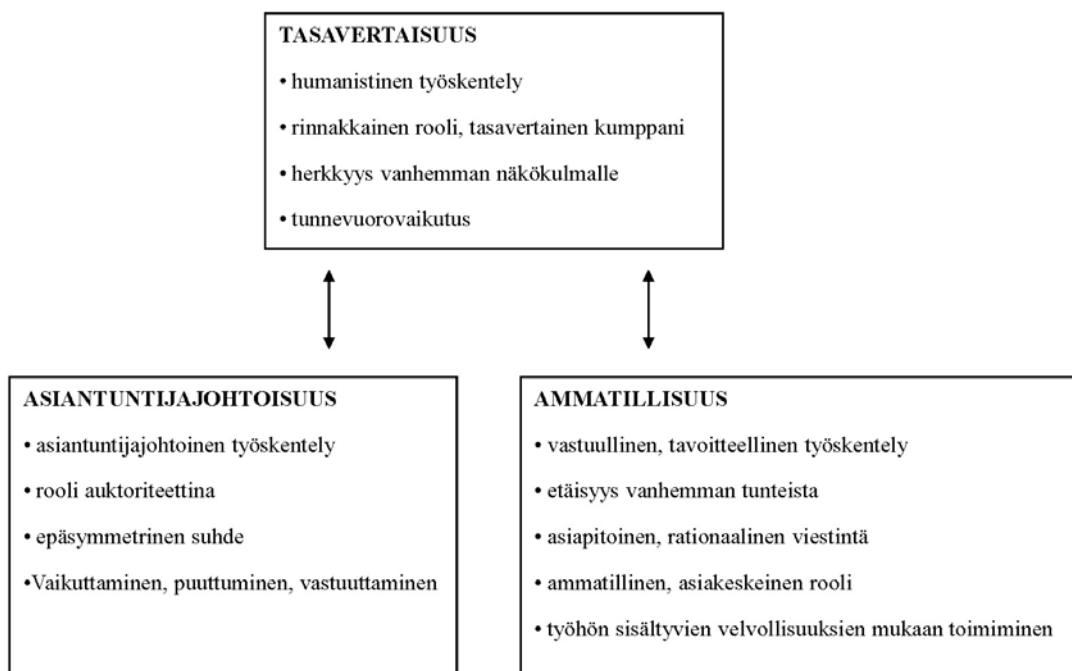
Puhetavat rakentuvat suhteessa toisiinsa niiden erontekojen kautta, joita varhaiskasvattajat puheessaan tuottavat. Varhaiskasvattajat rakentavat kerronnassaan jännitettä sekä tasaver-

taisuus- ja ammatillisuus- että tasavertaisuus- ja asiantuntijajohtoisuus-puhetapojen välille. Näiden jännitteiden havaitseminen on ollut keskeinen johtolanka puhetapojen paikantamisessa ja tutkimustulosten jäsentymisessä. Tasavertaisuuspuhetapa on kaikissa haastatteluissa puhetapa, johon varhaiskasvattajat tukeutuivat kerronnassaan ensimmäiseksi, aivan haastattelun alkuvaiheessa. Sekä asiantuntijajohtoisuus- että ammatillisuuspuhetapa on rakennettu suhteessa tasavertaisuuspuhetapaan.

Varhaiskasvattajien käsitykset tasavertaisesta ja ammatillisesta sekä tasavertaisesta ja asiantuntijajohtoisesta työskentelystä voi pitää keskenään vastakkaisina tulkintoina. Ne näyttäytyvät varhaiskasvattajaa eri suuntiin vetävinä odotuksina, erilaista työtettä edellyttävinä tulkintoina (kuvio 3). Pyrkimys tasavertaisuuteen tarkoittaa vanhemman tunteita herkästi huomioivaa, sensitiivistä, humanistista työtettä, kun taas pyrkimys ammatillisuuteen merkitsee etäisyyden ottoa läheisestä tunnesuhteesta sekä työhön sisältyvien vastuun kantamiseen keskittyvää, asiakeskeistä ja rationaalista työtettä. Vastaavasti tasavertaisuus- ja asiantuntijajohtoisuuspuhetavat eroavat toisistaan yhteistyösuhteen valta-asetelmaan liittyvien oletusten osalta. Tasavertaisuus ilmentää symmetristä valtasuhdetta, kun taas asiantuntijajohtoisuus tarkoittaa samalla työntekijän auktoriteettiaseman ilmenemistä yhteistyössä.

Kerronnassa varhaiskasvattajien pyrkimys kohti tasavertaista työtettä kuvautuu kasvatuskumppanuuteen liittyvänä, uudenlaisena tapana jäsentää suhdetta vanhempaan. Kertoessaan nykyhetkeen sijoittuvasta, arjen kanssakäymisestä vanhempien kanssa tasavertaisuuspyrkimyksen lisäksi työntekijät tekevät kerronnassaan viittauksia sekä asiantuntijajohtoisesta että ammatillisen työtteen merkityksestä työssään. Nämä puhetavat saavat määrällisesti vähemmän tilaa varhaiskasvattajien kerronnassa suhteessa tasavertaisuuspuhetapoihin. Kulttuurinen käsitys tasavertaisen työtteen tärkeydestä näyttäytyy kerronnassa valta-aseman saavuttaneelta, vahvalta diskurssilta suhteessa asiantuntijajohtoista ja ammatillista työtettä korostaviin puhetapoihin, koska sitä kritisoidessaan tai siitä poikettaessaan, he samalla korostavat sen merkitystä (näytteen 38 lopussa tummennettuna).





Kuvio 3. Jännitteet ja puhetapojen suhteet

Näyte 38, haastattelu 6

434 V30J: niin kyllähän erityis- (.) tai kun lapsella on jotakin mikä aiheuttaa huolta ja niitten asioiden  
 435 puheeks ottaminen ja sitten usein miten viel aika pitkäänkin sen jälkeen ni (.) kyl siin aika ammatil-  
 436 lisuutta vaaditaan siinä kumppanuudessa niin et (.) ne oon vaikeita asioita mitä perheet käy läpi niis-  
 437 sä tilanteissa (2) **ja meidän niinkun pitää kuitenkin kuulla ja nähdä ja miettii että miten (.) mi-**  
 438 **ten me niinkun jatketaan ja mitä tehdään sitten ja (.) otetaan vastaan myös kyllä ne (2) pa-**  
 439 **hatkin olot sieltä (2) semmosis tilanteissa (.) ei se tarkota sitä se ammatillisuus etteikö me niin-**  
 440 **kun kuultais vanhempaa (4)**

Olen edellä eritellyt varhaiskasvattajien erilaisia tapoja jäsentää omaa roolia tasavertaisena kumppanina sekä ammatillisena ja asiantuntijajohtoisena toimijana. Erilaisten käsitysten lisäksi on syytä kiinnittää huomiota myös siihen, mikä varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksissä on yhteistä. Varhaiskasvatustyön tavoitteiston kannalta puhetapojen tarkastelussa yhtenäistä on se, että kerronnassa työntekijät rakentavat käsitystä siitä, että kasvatuskumppanuus merkitsee pyrkimystä tukea lasta ja lapsen hyvinvointia. Se miten tähän tavoitteeseen pyritään ja mikä osuus työntekijällä kasvatusvastuun kantajana on tässä prosessissa näyttäytyvät erilaisilta eri puhetavoissa. Puhetapoihin tukeutuessaan varhaiskasvattajat tuottavat erilaisia käsityksiä oman toiminnan mahdollisuuksista (toimijuudesta) lapsen hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävän tavoitteen näkökulmasta. Osa kielellisistä puhetavoista

on sellaisia, joissa työntekijän toiminnan lähtökohdat kiinnittyvät vanhemman ja perheen toimintaan, osassa varhaiskasvattaja jäsentävät toimintaansa suuntaamalla huomionsa lapseen. Lapsen hyvinvoinnin turvaamista tarkastelun kannalta varhaiskasvatuksen ammattilaisten käytössä olevista kulttuurisista käsityksistä kasvatuskumppanuutta käsittelevässä puheessa valtaosa on sellaisia, missä lapsen sijaan omaa toimintaa hahmotetaan vanhempien ja perheen toimintaan suuntautuvana. (Taulukko 1).

Taulukko 1. Yhteenveto työotekehityksen puhetavoista

PUHETAPA	TOIMIJUUS*	TARKASTELUN KESKIÖSSÄ
<u>Tasavertaiset</u>		
Lapsikeskeinen	Tasavertainen asetelma	Lapsi
Asiakaslähtöinen	Rajattu	Vanhempi&perhe
Vanhempaa valtaistava	Rajattu	Vanhempi&perhe
Auttamisorientoitunut	Mahdollinen	Vanhempi&perhe
<u>Ammatilliset</u>		
Lapsiorientoitunut	Tasavertainen asetelma	Lapsi
Kumppanuusorientoitunut	Rajattu	Vanhempi&perhe
<u>Asiantuntijajohtoiset</u>		
Kasvatusehtoinen	Mahdollinen	Lapsi
Palveluehtoinen	Mahdollinen	Vanhempi&perhe

\*Lapsen hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävän tavoitteen näkökulmasta

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kerronta tuo näkyväksi erilaiset tavat jäsentää kasvatuskumppanuuteen liitettävää tasavertaisuuden pyrkimystä. Humanistisessa positiossa työntekijät voivat toimia niin auttajina, omasta asiantuntijaroolista pidättyvinä henkilönä kuin lapsen toimintaan huomiota kiinnittävinä kasvattajina. Tasavertaista työtettä rakentavista puhetavoista kerronnassa käytettiin eniten asiakaslähtöistä, auttamisorientoitunutta- ja valtaistamispuhetta, kun taas lapsikeskeiseen puhetapaan tukeuduttiin harvemmin. Lapsikeskeinen puhetapa näyttää olevan haastatteluaineiston perusteella ainoa kielellinen resurssi, jonka varassa varhaiskasvattajat ovat jäsentäneet omaa tasavertaista rooliaan niin, että se on mahdollistanut kummankin toimijuuden yhteistyössä. Lisäksi se on ainoa kielellinen tasavertaista työtettä ilmentävä puhetapa, jonka varassa pyrkimys tasavertaisuuteen tuot-

taa selkeärajaisesti kuvaa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen keskittyvästä ja siihen syventyvästä yhteistyöstä ja varhaiskasvatustyöstä.

Ammatillisuuspuhetavat tuovat näkyväksi ne käsitykset, joita varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä tasavertainen lähestymistapa synnyttää arjen käytäntöihin yhteistyösuhteen luonteen ja varhaiskasvatustyön tavoitteiston näkökulmasta. Kumppanuusorientoitunut ta ammatillisuuspuhetta voi pitää kasvatuskumppanuuden mukana tuomana, uudenlaisena tapana jäsentää ammatillista kiintopistettä. Sen sijaan lapseen liittyvä ammatillinen vastuun voi tulkita edustavan perinteisempää tapaa lähestyä varhaiskasvatustyön tavoitteita ja tehtäväkenttää. Toinen puhetapa suuntautuu vuorovaikutuksellisiin tekijöihin rakentaen kuvaa asiakastyöstä, toinen lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen keskittyvästä työstä. Samaten asiantuntijajohtoista työskentelyä koskevista puhetavoista palveluehtoinen puhetapa tuo näkyväksi kasvatuskumppanuuden tehtäväkentän laajenemiseen kytkeytyvät kysymykset. Vastaavasti kasvatussehtoinen puhetapa edustaa perinteisempää käsitystä työntekijän auktoriteettiposition asemoitumisen lähtökohdista, koska kasvatussehtoisessa puhetavassa näkökulma rajautuu lapseen, eikä suuntaudu vanhempaan tai perheeseen. Keskeiset tutkimuskysymyksiin liittyvät työote-kehikseen liittyvät tutkimustulokset olen koonnut liitteen 7 taulukkoon.

Kaikissa haastatteluissa valta-asema kerronnasta rakentuu sellaisten puhetapojen yhdistelmille, joissa korostuu joko vanhemman toimijuus tai toiminta, tai molemmat. Sen sijaan alisteisessa asemassa kerronnassa esiintyvät työntekijän asiantuntijuutta korostavat puhetavat sekä lapsen toiminnan tarkasteluun keskittyvät puhetavat. (Taulukko 2).

Taulukko 2. Puhetapojen keskinäiset suhteet

ENITEN TILAA SAAVAT PUHETAVAT	ALISTEISESSA ASEMASSA OLEVAT PUHETAVAT
Asiakaslähtöinen puhetapa	Lapsikeskeinen tasavertainen puhe
Vanhempaa valtaistava puhetapa	Palveluehtoinen asiantuntijajohtoinen puhe
Auttamisorientoitunut puhetapa	Kasvatussehtoinen asiantuntijajohtoinen puhe
Kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe	Lapsiorientoitunut ammatillisuuspuhe

Kaikissa haastatteluissa varhaiskasvattajien kerronta lähtee liikkeelle tasavertaisuutta ilmentävillä vanhemman toimijuutta ja toimintaan suuntautuvilla painotuksilla (asiakaslähtöisyys puhetapa, vanhempaa valtaistava puhetapa ja auttamisorientoitunut puhetapa), minkä jälkeen asiantuntijajohtoiset ja ammatillista työtettä ilmentävät puhetavat yhdessä tasavertaista kasvatustyötä työtettä ilmentävä puhetavan kanssa myös aktivoituvat. Kerronnassaan työntekijät rakentavat jännitettä vanhemman toimintaan ja toimijuuteen kytkeytyvien kulttuuristen odotusten sekä varhaiskasvattajan kasvatustavustukseen liittyvän puuttumisen ja vaikuttamisen odotuksen välille (vanhemman toiminta ja asiakastyö vs. lapsen keskittyvä yhteistyö ja varhaiskasvatustyö). Varhaiskasvattajien käsityksen mukaan heidän tehtävänä on puuttua vanhempien toimintaan silloin, kun sillä on lapsen hyvinvointiin kielteinen vaikutus. Yhtäältä he tuottavat myös käsitystä vanhemman valtaistamisen merkityksestä työssään ja asiakaslähtöisen työskentelyn tärkeydestä. Puhetapojen rakentumisen logiikasta ja valta-asemasta johtuen tasavertaisuuspyrkimystä ilmentävät kielelliset rakennusaineet (puhetavat) nousevat varhaiskasvattajien puheeseen myös ammatillisuutta ja asiantuntijajohtoisuutta ilmentävien tulkintojen yhteydessä tuottaen kuvaa niistä muutoksista, joita työotteiden välisen ristiriidan yhteensovittaminen merkitsee työntekijälle niin yhteistyösuhteen luonteen, toimijuuden kuin varhaiskasvatustyön muotoutumisen kanalta.

#### Näyte 39, haastattelu 4

- 441 V24: no (.) ainakin mulle tuli tos justiin se yks (.) mul oli vasukeskustelu ja se äiti haki multa tukea  
 442 sille että (.) hänen alle kolmivuotias lapsi on päivähoitossa ja hän on kotona (.) joo (huokaisee) ja  
 443 totah (.) mun oma kanta on se et lapsi on kotona mutta siin mä vastasin sit sille äitille että (.) että  
 444 totaa (.) sä oot ihan ite niinku arvottanu (.) Pinjalta (viittaa kollegaansa) oppinu tämmösen et sä oot  
 445 arvottanu tän asian näin ja se on teidän perheelle hyväks (.) nää on vaikeita nyt tullu (.) nuorempana  
 446 mult ei kukaan [kysyny tämmösiä]  
 447 V23: [niin ei ollu] semmosta (pyörittää päätään) (.)  
 448 V24: niin nyt ku mä oon +tän ikänen+(naurahtaa) ni sit niinkun (.) ruveta kasvattaa sitä äitiä ja (2)  
 449 V23: mut tavallaan ne va- (.) sitä tukee tietysti hakee  
 450 V24: =niin (.) ja sitten tavallaan (.) en mä ottanu siitä mitään vastuuta et (.)  
 451 V23: et tietenkään mut sä annoit sen [niinku (.) niin]  
 452 V24: [mut mä annoin sen] että te ootte miettiny sen asian (.) [V23: aivan] toivonmukaan nyt sit  
 453 [viimeistään miettivät]  
 454 V23: [niin (.) aivan (.) just] se (.)  
 455 V24: nyt tulikin vapaapäiviä sit enempi että (.) että mut et onhan se totta et joskus perheen täytyy  
 456 tehdä semmonen ratkasu että (2) just se ammatillisuus siinä kohtaa ja (2) kasvattaa sitä äitiäkin ja (.)  
 457 perhettä (.)  
 458 V21: mut meidän on hyväksyttävä se (.)  
 459 V24: on on (.) ja se että pitää ne omat tunteensa sitten  
 460 V21: =vaikka ite tekis toisin (2)

Työntekijä pyrkii vaikuttamaan ja tulkitsee onnistuneensa tehtävässään, mutta samanaikaisesti hän käsityksensä mukaan ei ota vastuuta. Kerronta tuottaa kuvaa vaikuttamisen ja vallankäytön piilotetusta muodosta.

Edellä oleva näyte on esimerkki tilanteesta, missä varhaiskasvattaja onnistuu käsityksensä mukaan – ristiriitaisista odotuksista huolimatta- toimimaan onnistuneesti. Työntekijät voivat käsityksensä mukaan vaikuttaa, vaikka se näyttäytyykin kerronnassa hieman ongelmalliselta. Kaikki kuvaukset eivät suinkaan ilmennä tällaista myönteistä käsitystä itsestä ja/tai lapsen hyvinvoinnin turvaamiseen kytkeytyvästä, puuttumisen toimenpiteen sopivuudesta tasavertaiseen kumppanuusyhteistyöhön. Sen sijaan puuttumisesta puhuttaessa keskeiseksi kysymykseksi nousee, missä määrin puuttuminen vanhemman toimintaan on ylipäänsä mahdollista kasvatuskumppanuussuhteessa toimittaessa. Tasavertaisista puhetavoista vanhempaa valtaistava sekä asiakaslähtöinen puhetapa tarjoavat myös selkeästi kielteisen vastauksen esitettyyn kysymykseen ohjaten työntekijää jättämään asia vanhempien omaksi asiakseen. Sen sijaan auttamisorientoituneeseen puheeseen tukeutuessaan työntekijät tuovat esille tasavertaisen yhteistyösuhteen mahdollistavan myös lapsen liittyvän huolen esille nostamisen vanhempien ilmentäessä epäilyksiään tai omia huoliaan. Tällaiset tilanteet tarjoavat työntekijälle heidän käsityksensä mukaan helpon pääsyn ja mahdollisuuden tarttua ymmärtävänä auttajana kodin asioihin ja tätä kautta keinon myös puuttua havaitsemiinsa ongelmakohtiin. Ne tarjoavat hyväksyttävän väylän puuttua, mutta näyttävät tuottavat yhtäläillä kuvaa yhteistyöstä, missä asiantuntijavalta ja vaikuttamisen näkökulma jää piiloon humanististen sävyjen taakse. Lapsikeskeinen puhetapa ja lapsiorientoitunut ammatillisuuspuhe ovat ainoita kielellisiä resursseja, jotka tarjoavat mahdollisuuden kantaa kasvatuksellista vastuuta lapsesta.

### **7.3 Kontekstuaalinen – kehys**

#### **Rakenne- ja persoonapuhe**

Kontekstuaaliseen kehykseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat tekevät selkoa sellaisista ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä, jotka rakentavat kontekstia läheisen, luottamuksellisen kasvatuskumppanuudeksi nimitetyn yhteistyösuhteen muodostumiselle ja yhteistyössä toi-

mimiselle. Tämä kehys koostuu ulkoisiin tekijöihin viittaavasta rakennepuheesta sekä sisäisiin tekijöihin viittaavasta persoonapuheesta. Seuraava näyte on esimerkki edellisestä. Tummennetut kohdat ovat rakennepuhetta.

Näyte 40, haastattelu 3

461 H: niin mitä se kasvatuskumppanuus teidän mielestä merkitsee eri osapuolten kannalta (.) mitä se  
 462 merkitsee sinulle työntekijänä ja (2) ja sitten taas vanhemmille (2)  
 463 V17: jos miettii noita pieniä niin **ku se lähtee siit harjottelusta (.) niin kyl niihin vanhempiin tu-**  
 464 **lee ihan erilainen suhde (.) ja myös siihen lapseen sitä** kautta et **kun se on (.) se kahen viikon**  
 465 **harjoittelu** millon keskittyy siihen (.) lapseen ja vanhempaan (2) ni (.) **kyl tuntuu et niillä et ketkä**  
 466 **on oikeesti ollu sen kaks viikkoo niin kyl ne lapset tuntuu jotenkin paljon läheisemmiltä (3) ja**  
 467 **sitten (.) ja sit ne vanhemmat (.)** kun jos on saanu sen hyvän alun siihen niin (.) kyl he sit kertoo  
 468 paljon enemmän niinkö kaikkia asioita ja heidän kaa juttelee paljon enemmän niinkö muutenkin (.)  
 469 pitkin vuottakin (2)

Rakennepuheen kuvauksissa piirtyy kuva päiväkodin varhaiskasvattajien arjesta sisältäen monipuolisesti erilaisia läheisen yhteistyösuhteen muodostumista tukevia käytäntöjä. Omahoitajajärjestelmä, lapsen päivähoidon harjoittelujakso päivähoidon aloittamisen yhteydessä, kotikäynnit ja päivähoidon arkeen luodut monipuoliset yhteistyömuodot luovat varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitysten mukaan hedelmälliset puitteet läheisen yhteistyösuhteen kehittymiselle. Osaan näistä käytännöistä he liittävät myös läheisen yhteistyösuhteen muodostumiseen kielteisesti vaikuttavia merkityksiä. Tästä esimerkkinä omahoitajajärjestelmä, joka varhaiskasvattajien käsityksen mukaan luo suotuisat puitteet omahoitajan ja vanhemman välisen yhteyden rakentumiselle, mutta samanaikaisesti etäännyttää vanhempia lapsiryhmän muista työntekijöistä luoden kynnystä ottaa yhteyttä puolin ja toisin. Rakennepuhe koostuu lisäksi fyysiseen ympäristöön liittyvistä selonteista (esim. ”täällä pienessä yksikössä vanhemmat tulee tutuiksi ja syntyy helposti luottamukselliset välit ja tulevat helposti juttelemaan asioista”) sekä yhteistyön kestoon ja käytettävissä olevaan aikaan liittyvistä selonteista (esim. ”kasvatuskumppanuus rakentuu ajan kanssa”). Rakennepuhe sisältää lisäksi sellaisia kuvauksia, missä yhteistyösuhteen luonteeseen ja yhteistyössä toimimiseen tulkitaan vaikuttavan päivähoitoalueen piirteet, työkuultuuriin liittyvät yleiset toimintaperiaatteet.

Persoonapuhe koostuu sellaisesta varhaiskasvattajien kielen käytöstä, missä vuorovaikutuksen sujuvuuden tulkitaan olevan sidoksissa joko vanhemman tai varhaiskasvattajien tai

kummankin persoonaan. Työntekijöiden puhe ”kemioiden kohtaamisesta” on yksi persoonapuheeksi luokittelemani selontekotapa. Seuraava näyte on esimerkki tapauksesta, missä vanhemman luonteen tulkitaan olevan keskeisesti rakentamassa kontekstia yhteistyösuhteen luonteen muodostumiselle ja siinä toimimiselle. Tätä tulkintaa hän tuottaa kategori-soimalla vanhemmat sellaisiin, joiden kanssa on helppo tehdä yhteistyötä sekä vaikeampiin tapauksiin (Näyte 41, 471-473, 475-476, 483-484)

#### Näyte 41, haastattelu 4

- 470 V20: et siinä mieles olis varmaan aika tärkeetä se et okei kun ryhmässä on kaks tai kolme aikuista (.)  
 471 niin että (.) tietys mieles voi tehdä sitä semmosta (.) valintaa (.) et **joidenkin kanssa on helppo**  
 472 **tehdä** (.) sit on valitettavasti **on sitten ne semmoset (.) kenen kans ehkä välttämät ei natsaa**  
 473 **kenelläkään** (.) mut sit tehdään myös siinä että (.) sit ne täytyy jakaa silleen vähän niinku  
 474 tasapuolisesti (2) mä näkisin (.) (V19 tulee takaisin huoneeseen)  
 475 V22: jotenkin varovasti sit (.) et sit itekin jotenki et (.) nyt tää (.) **semmonen äiti tai semmonen**  
 476 **vanhempi et tän kans pitää olla hyvin varovainen ja miettii et mitä niinku sanoo** ja (.) (V19  
 477 istunutunut takaisin pöytään) et pikkasen niinkun (.) niinkun meillä on mun mielest Kristan äiti (.) **et**  
 478 **se on ihan et millä tuulel se on et jos se on hyväl tuulel ni kaikki on ok mut jos se on huonol**  
 479 **tuulella** ni (.) sillon on ihan turha mennä niinkun (.) mun mielest mitään valittamaan Kristasta (.) et  
 480 sillon kannattaa mieluummin olla ihan hiljaa ja jättää se vaik seuraavalle päivälle (.)  
 481 V24: **se on (.) pitää osata vähän +lukee hei+(naurahtaa)**  
 482 **V22: =niin pitää osata lukee sitä vanhempaa joo (.) [joo]**  
 483 V20: [se on] niinkun tätä päivää just se et tääl on paljon **vanhempia jotka on ihan tääl ylhäällä ja**  
 484 **sit ne on täällä alhaalla** (.) elikä tietys mieles just se lukeminen ni (.) sä seisot tuol piha **ni sä näät**  
 485 **(.) et okei nyt ei kannata tolle (.) [V22: joo] ihan hiljaa vaan (.)**  
 486 V21: huomaa myös vanhemmista (.) et vanhemmista tarkkailee myös millä tuulella me ollaan (.) et  
 487 sekin että (.) jos on ollu vähän huonompi aamu tai muuta ni (.) pitää pitää itensä kasassa koska mä  
 488 oon huomannu yhestä äidistä (.) joka hirveesti tarkkailee et miten ollaan ja tarjoo hirveesti apuu  
 489 (katsoo V23ta) (.) Petri (.)

Varhaiskasvattajien jäsentäessään toimintaansa yhteistyössä vanhemman persoonaan liittyvien tekijöiden näkökulmasta he samalla tulkitsevat vanhemman yksilöllisen tuntemisen ja vanhemman käytöksessä ilmenevien vihjeiden havaitsemisen olevan avain sujuvan vuorovaikutuksen ylläpitämisessä. Puhuttaessa kemioista, erilaiset persoonat saattavat ”löytää yhteisen väylän”, ”opittaessa tuntemaan” toisen tapa toimia. Persoonapuheen toimiessa työntekijän toimintaa jäsentävänä tulkintana merkitsee se huomion kiinnittämistä vanhemman käytökseen ja vanhemman tuntemiseen, jotta varhaiskasvattaja voi löytää avainhetket asioiden esille nostamiseen ja siihen ”miten kenellekin vanhemmalle milloinkin tulee puhua”.

Työntekijän henkilökohtainen työhistoria, kokemuspohja, elämäntilanne ja ikä näyttäytyvät kerronnassa työntekijän toimintaan vaikuttavilta, mutta hänen vaikutusmahdollisuuksiensa ulkopuolella olevilta piirteiltä. Olen siksi luokitellut ne osaksi persoonapuhetta.

### Kontekstuaalisen kehyksen puhetapojen käyttö

Kontekstuaalista kehystä rakentavat puhetavat ovat vastavoima työtekehystä rakentavalle puheelle. Työntekijöiden kuvatessa yhteistyösuhteen luonteeseen liittyviä pyrkimyksiään (erilaisia työotteita), kontekstuaalista kehystä käytetään tehtäessä selkoa omaa toimintaa mahdollistavista tai rajoittavista seikoista. Samalla, kun työntekijä pyrkii aktiivisesti itse vaikuttamaan asioiden kulkuun, hänen toimintaansa vaikuttavat myös hänestä itsestään riippumattomat tekijät.

#### Näyte 42, haastattelu 4

- 490 V23: niin nyt mul on semmonen laps- (.) tai kaks semmosta lasta sellasta jotka on ollu kuus vuotta  
 491 mun kanssa (.) et kyl se niinkun (.)  
 492 V24: se luo turvallisuutta  
 493 V23: =niin (.) mut kyllä sen myös huomaa vanhempien käytöksestä sitten että ne mielellään sitten (.)  
 494 etsii (.) vaikka nämä nauraa sille (nauraa ja katsoo V24ta) (.)  
 495 V24: no mutta sekin on persoonakysymys (.) se on ihan ok (.) (V21 nauraa mukana)  
 496 V19: mut pelkästään sille että synkkaa vanhempien kanssa niin sille ei voi perustaa yhteistyötä (.)  
 497 [V24: ei (pudistaa päätä)] et tää (.) ää mikä on tää (.) se tietenkin auttaa sitä yhteistyötä ihan  
 498 varmasti (.) mut et sille että mä teen yhteistyötä et synkkaa niin hyvin kyl mä muistan itse joskus  
 499 aikoinani kun olin ryhmässä niin kyl me pikkasen kyl me kans valittiin sen mukaan et okei (.)  
 500 jotenkin se luontevasti juttelee sinulle (.) luontevammin kuin minulle ja sillen me niinkun valittiin  
 501 tää mutta ketään ei saa unohtaa [jos vanhemmalla menee]  
 502 V20: [no me käyt- sä olit justin tuolla pois ku me käytiin] tää keskustelu (.) just sillä tavalla (.)  
 503 käyttäen hyväkseen sitä nimenomaan et ku ne on kaks tai kolme aikuista (.) ni ensin ne jotka on  
 504 niinkun kenen kans vähän on jo niinkun (.) on ne suhteet (.) [kenen kans on helppo (.) pikkusen]  
 505 V22: [ja kenen kans täytyy sit varoo (.) ja kenen kans täytyy olla] vähän varovaisempi  
 506 ....(välissä keskustelua synkkamisesta ja kemioista... persoonapuhetta)  
 507 V19: mut tota kylhän (.) siis (.) tää mun lähtökohtani on aina ollu se et me ollaan siinä vastuussa (.)  
 508 henkilökunta on vastuussa siitä että (.) se pelaa se yhteistyö (.) yrittää saada et sitten se (.) just ni-  
 509 menomaan sen takii et se on ammatillista (.) se yhteistyö et ei siihen sit tuu tämmönen et sen takii  
 510 mä näitä (2) pikkasen vierastan näitä et joku on jonkun kans oikein hyviä kumppaneita ja sitten sii-  
 511 nä unohdetaan se tä- se lapsi (.) et mikä siin on se (.) yhdessä kasvatetaan tätä lasta siinä voi niinkun  
 512 unohtuu että (.) tämä näin et sen takii se ois niinkun siinä (.) et muistettais se ammatillisuus (.) mut  
 513 et allekirjoitan kaiken tämän et joidenkin kanssa on helpompi tehdä yhteistyötä ja sen takia hyväk-  
 514 syn näitä valintoja mut että sitten otetaan se ammatillinen ote siihen ni (.)

Persoonapuhe ja kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe tuovat esille kaksi hyvin erilaista tapaa jäsentää omaa toimintaa yhteistyössä silloin, kun läheinen yhteistyösuhde on



ihanne. Kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe aktivoituu varhaiskasvattajien kerronnassa silloin, kun puheessa ilmenee persoona- ja rakennepuhetta ja he epäilevät suhteen kielteisiä vaikutuksia. Näin he samalla puhuvat ääneen persoona- ja rakennepuheen seurauksen työntekijän toimimisen kannalta. Nämä puhetavat vapauttavat vastuusta, koska kasvatuskumppanuussuhteen muodostumista uhkaavat sellaiset tekijät, jotka ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisen vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella. Työntekijän toimija-asema on ulkopäin annettu tai määritetty (sisäisten tai ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta).

Osa varhaiskasvattajien tavasta käyttää kontekstuaalista kehystä näyttäytyvät kerronnassa pyrkimyksenä tehdä ymmärrettäväksi omaa tarinaansa sijoittamalla yhteistyösuhteen luonteeseen kytkeytyvät, työtettä rakentavat pyrkimykset osaksi laajempaa kokonaisuutta. Kerronnassa varhaiskasvattajien erilaiset tavat jäsentää ajatusta tasavertaisuuteen pyrkimisestä kietoutuvat varhaiskasvatustyössä tapahtuneisiin muutoksiin ja ilmeneviin kontekstisidonnaisten ilmiöiden kanssa yhteen: Vanhemman toimintaa ja toimijuutta korostavat puhetavat (auttamisorientoitunut puhetapa, asiakaslähtöinen puhetapa, vanhempaa valtaistava puhetapa, kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe ja palveluehtoinen puhetapa) yleisempään käsitykseen vanhemmasta päivähoiton asiakkaana, auttamispuhe heikompisoisten perheiden tuen tarpeisiin vastaamisena, jotka muuten jäävät vaille yhteiskunnan tukea. Varhaiskasvattajat rakentavat kertomuksillaan kuvaa varhaiskasvatustyöstä, missä ajatus työntekijän rinnakkaisesta roolista ja humanistisesta lähestymistavasta yhteistyössä vastaa samanaikaisesti myös ajankohtaisiin perheiden ongelmiin ja kasvatuksellisiin ongelmiin tarjoten vanhemmille väylän saada tarvitsemaansa apua. Vastaavasti vanhemman ja perheen asiakkuutta korostavia yhteistyösuhteen luonteeseen liittyviä pyrkimyksiä varhaiskasvattajat kytkevät osaksi varhaiskasvatustyössä tapahtuneeseen yleisempään muutosprosessiin.

#### Näyte 43, haastattelu 1

515 V1: jos aattelee et mä olin seitsemäntoist vuotta lapsiryhmässä ni se oli ehdottomasti se työn suola  
 516 (.) et siin oli se oma tiimi (.) se lapsi(.) ja sit se vanhempi (.) ja tota semmonen joka toi potkuu työ-  
 517 hön niin oli tietyst se (.) et oli ne vanhemmat joitten kans kaikki toimi kauheen hyvin ja jotka avoi-  
 518 mesti anto sitä palautetta (.) mut myöskin oli (.) myöskin toi työntö ja motivaatioo se ne haasteelli-  
 519 simmat asiakkaat (.) ne joitten kans niinkun oli pikkusen pähkinää purtavana enemmän ja (.) must se  
 520 oli semmonen työn suola (.) ne monenlaiset vanhemmat (.) ja sillen jo ku oli niit monikulttuurii van-  
 521 hempia ja muita ni se oli sen työn rikkaus (.) et siin on niinkun semmonen (.) et en mä osais millään  
 522 ajatella tätä työtä sillä tavalla et ne vanhemmat ois jotenkin pois (.) ja jotenkin miettii monta kertaa  
 523 niinkun opettajan työtä semmosen vanhan perinteen mukaan et sillohan me aateltiin et opettaja opet-

524 taa oppilaita ja ne vanhemmat oli paljon enemmän siel syrjässä (.) nythän siinäkin on menty eri  
 525 suuntaan (.) et vaikka me (.) meidän tietekin täytyy ajatella että (.) ei me saada liian paljon mennä  
 526 tonne niinkun sosiaalitoimen ruoterille niissä asioissa mihin meillä ei enää rahkeita oo eikä tera-  
 527 peuteiks eikä sellaseks mutta (.) mutta kun rajapinnoist pitää huolta ni se on kyl älyttömän tärkeä  
 528 osio että (.) ne on mulle yhäkin niinkun asiakkaat on tärkeitä (.) et vaikka ei oo lapsiryhmytyössä  
 529 niin (.) niin jotenkin ne kontaktit ja semmonen tunnelma mitä syntyy asiakkaitten kanssa (5)

Yhtenä kontekstuaalisen kehyksen käytön funktiona voi pitää lisäksi päiväkodin toiminta-  
 käytäntöjen puolesta puhumista ja tiettyjen toimintojen kielteisten puolien esille tuomista  
 erilaisten työotteiden näkökulmasta. Työntekijöiden erilaiset työotteet näyttäytyvät kon-  
 tekstisidonnaisten tekijöiden valossa ulkoapäin määrittyviltä, ulkoapäin työntekijään suun-  
 tautuvilta odotuksilta, jotka houkuttelevat tai pakottavat työntekijää siirtymään erilaisiin  
 työotteisiin, rajaten työntekijän toiminnan mahdollisuuksia tietyn työotteen mukaisten pyr-  
 kimysten näkökulmasta. Varhaiskasvattajat käsityksen mukaan esimerkiksi kotikäynnit  
 tukevat heitä orientoitumaan yhteistyössä tasavertaisen pyrkimyksen suuntaisesti orientoi-  
 tumalla kuuntelemaan vanhemman näkemyksiä ja näkökulmaa yhteistyön osapuolena, kun  
 taas päiväkodin toimintaympäristössä tapaamiset houkuttelevat työntekijää tukeutumaan  
 ammatilliseen ja asiantuntijajohtoiseen työotteeseen. Kodin ympäristö kutsuu työntekijää  
 toimimaan tasavertaisen työotteen suuntaisesti tai humanistin roolissa.

#### Näyte 44, haastattelu 4

530 V19: täst on nimenomaan tästä (.) ku tää liittyy siihen kastekoulutukseen on ollu hyviä kokemuksia  
 531 kun se ensimmäinen keskustelu käydään siellä lapsen kotona (.) he saa kertoo (.) koska siel tulee sit-  
 532 ten se et siellä tulee kuulluksi se lapsen (.) vanhemman niinkun ääni ja täällä sitten ku ollaan ni me  
 533 voidaan (.) aika pian niinkun tuoda sitä omaa päiväkodin näkökulmaa (.) ja siellä taas kun me siellä  
 534 käydään ni sit tulee enemmän kysyttyä lapsesta ja lapsen näkökulma tulee (.)

Varhaiskasvattajien ammatillisuutta käsittelevien pohdintojen yhteydessä tasavertaisen  
 työotteen mukaan toimimista edistävät kontekstuaaliset tekijät kuvautuvat ammatillisia  
 piirteitä häivyttäviksi tekijöiksi juuri tasavertaisuuden houkutus vooksi vaikeuttaen  
 pysymistä tavoittelussa ammatillisessa roolissa. Näin ollen se kuvautuu ammatillisen kans-  
 sakäymisen uhaksi vaikeuttaen työntekijää ylläpitämään riittävää etäisyyttä vanhemmasta  
 ja perheestä. Koti kuvautuu kerronnassa perheiden yksityisenä alueena, missä liikuttaessa  
 perhekulttuurin ja vanhemman kunnioittaminen näyttäytyy kerronnassa työntekijän amma-  
 tillisessa roolissa pysymistä vaikeuttavana odotuksena.

Kontekstuaalinen kehystä käytetään myös erilaisten työotteiden välisten ristiriitojen sovittamisen keinona. Kontekstuaalista kehystä rakentavia puhetapoja käytetään silloin perusteluna tai oikeutuksena sille, miksi varhaiskasvattajat toimivat vastoin esittämiään periaatteita. Varhaiskasvattajat rakentavat kuvaa varhaiskasvatustyöstä, missä ulkoiset, omasta toiminnasta riippumattomat seikat puhuvat toisenlaisen toimintatavan puolesta. Nämä puheen kohdat ovat sellaisia, mitkä eivät näyttäneet aluksi lainkaan analyysin kannalta mielenkiintoiselta, koska ilmenivät eräänlaisina siirtyminä, oman tarinan rakentamista koskevinä kuvauksina ennen yhteistyösuhdetta koskevia pyrkimyksistä kertomista. Seuraava näyte on esimerkki tällaisesta kohdasta. Katkelmaa ovat edeltäneet pitkät tasavertaista työtettä rakentavat selonteot. Sitten yksi haastatteluun osallistuvista työntekijöistä lähtee spontaanisti puhumaan päivähoitoalueesta, päiväkodin toimintakulttuurista ja siihen liittyvästä työntekijöiden työhistoriasta.

#### Näyte 45, haastattelu 2

- 535 V7: meil on varmaan tää alue on sellanen että meil on (.) hirveen paljon on sitä  
 536 kasvatuskumppanuutta on ollu kautta aikojen (.) et nää perheet (2) tarvii ja ne haluaakin sitä (.) et  
 537 meil on niinku semmonen koko paketti (.) ja parhaimmas tapauksessa meil on koko suku täs  
 538 kasvatuskumppanuudessa et niinku (.) [se et]  
 539 V11: [mm (.) +mummot ja vaarit mukana siin+(sanoo naurahtaen)]  
 540 V7: olla (.) pitkään oltu tällä alueella töissä ni (.) et niinku (.) se on hirveen luontevaa sitten  
 541 ku me tietään jo sitä menneisyyttä tunnetaan sitä sukua (2) jotenki tuntuu et joskus vois niinku  
 542 (.) ettei tarts enää sen viidennentoista +polven lapsi tulla meille et+(naurahtaen) nyt voitais vähän  
 543 taukoo pitää mut kun sitten ne tykkää siitä että (.) meil on tämmösiä pitkän linjan asiakkaita ollu (.)  
 544 V11: monia  
 545 V7: =jossa todella niinkun (.) mun mielest vaikka sanana kasvatuskumppanuus on uus niin (.)  
 546 mistähän lähtien tehtykään sitä kasvatuskumppanuutta (.) et sitä perhettä on (.) kannateltu (2) et  
 547 sen kans on tehty tuettu potkittu (2) neuvottu (.) tulee mieleen se yks perhe ni todella  
 548 persuuksi potkittu myös ja +oltu kiukkusia ku kännissä tullaan ja muuta mutta tota+(sanoo  
 549 nauravaisesti) (.) [et silti haluaa]  
 550 V11: [mut silti se haluaa takasin] niin (.) sepä se (.) +se kertoo jostakin+(naurahtaen)  
 551 V7: et se mikä mun mielestä niinkun meidän päiväkodissa on hyvin tyyppillistä että uskalletaan  
 552 puuttua (.) et ei oo sellasta (2) tabuja oikeestaan (.) et niinkun sitten (.) [et tottakai on uudet perheet]  
 553 V11: [välillä sanotaan tosi suoraan] (muut nyökkäävät ja myötäilevät sanoen niin joo)  
 554 V7: uudelt perheelt tottakai haetaan se tuntuma mutta sitten et (.) et ollaan opittu (.) on sitä  
 555 rohkeutta (.) ja perheet luottaa tavallaan siihen et (.) sitten ku sanotaan ni se on (.) ihan asiaa (.) et  
 556 ku miettii sitäkin äitiä joka on todella (.) a ongelmia niin (.) kuinka monta lasta siit perheestä on  
 557 hoidettu meillä (kysyy muilta) viis tai kuus  
 558 V12: [kaikki] (kääntyy katsomaan K11Hta)  
 559 V11: [kuus] (.) kaikki  
 560 V10: kaikki kuus (.)  
 561 V12: kaikki kuus (.)  
 562 V7: mm (.) et sillälaila (.)  
 563 V11: silti se on niin yhtä +ystävällisen näkönen kadulla ku näkee (.) ikinä ei oo myrtsin  
 564 näkönen+(sanoo naureskellen, muut hymyilevät) (.) sillekin on niin suoraan joutunu (-) sanoo

Edellä oleva näyte sisältää paljon puhetta, jotka tulkitsemme osaksi kontekstuaalista kehystä. Ensin työntekijä viittaa päivähoitoalueen erityispiirteisiin ja siinä erityisesti perheiden tarpeisiin (r. 535-536) rakentaen kuvaa näistä tekijöistä työntekijöiden toimintaan vaikuttavina asioina. Varhaiskasvattajan tummennetut puheen kohdat rivillä 540-541 ja riveillä 545-546 tuottavat kuvaa puhumisesta ”kokemuksen syvällä rintäänellä”. Samaten kuin puhe oppimisesta rivillä 554 (”ollaan opittu”). Vanhempien ja perheiden sekä koko suvun tunteminen ovat avainasemassa vaikuttamassa työntekijöiden tapaan tehdä kumppanuutta (r.554), joka riveillä 547-548 yllättäen näyttää saavan hyvin autoritääristä nuhtelevaa sävyä aikaisempiin humanistisiin painotuksiin. Kokemus on opettanut ja antanut rohkeutta toimia asiantuntijajohtoisen työotteen suuntaisesti. Vanhempien tuntemiseen (persoonapuhe) työntekijä viittaa rivillä 554 (”uudelt perheelä totta kai haetaan se tuntuma”). Asiantuntijajohtoisesta työotteesta rakentuu kuva päiväkodille tyypillisenä käytäntönä, jolle vanhempien ilmentämä tarve, päivähoitoalueen erityispiirteet ja vankka työkokemus antavat yhdessä vahvan oikeutuksen. Lisäksi toimintatapaa oikeuttavaa puhetta ilmenee näytteen keskellä rivillä 549-550 (”siti haluaa takaisin” ja ” se kertoo jostain”) sekä lopussa riveillä 562-565 (”et sillalaila” ja ”silti se on yhtä ystävällisen näkönen...”), minkä kerronnan funktioksi rakentuu ”tosiasiat puhuvat asiantuntijajohtoisen työskentelyn puolesta”.

Pääasiassa kontekstuaalisia puhetapoja käytetään oikeuttamaan nimenomaisesti asiantuntijajohtoisen työotteen mukaan toimimista (siis silloin, kun perustelu nousi ilman ulkoista syytä kuten toisen esittämää kritiikkiä tms.). Lisäksi sitä käytetään perusteluna silloin, kun työntekijän asiakkuuteen liittyvät pyrkimykset ja lapsen liittyvät pyrkimykset näyttävät olevan ristiriidassa ja työntekijä esittää toimivansa lapsen keskittyvän työotteen suuntaisesti. Esiopetusryhmään liittyvän pedagogisen tehtävän korostuminen suhteessa muissa lapsiryhmissä tapahtuvaan työskentelyyn nähden näyttäytyy kerronnassa kontekstuaalista näkökulmaa rakentavalta rakennepuheelta, jota käytetään perusteena lapsen keskittyvän työotteen suuntaisesti toimimiselle. Näissä kohdissa asiakastyöhön keskittymistä oikeutettiin valtaistamispuheella vetoamalla vanhemman ensisijaisuuteen kasvattajana sekä työntekijän kumppanuuteen liittyvään vastuuseen (kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe)

Haastattelut, joissa korostuvat puhettavat, missä perhe ja vanhempi ovat työntekijän ensisijaisia työn kohteita, kontekstuaalista kehystä käytetään tekemällä ymmärrettäväksi vanhemman ja perheen asiakkuuteen liittyviä pyrkimyksiä. Vastaavasti haastatteluissa, joissa on määrällisesti eniten lapsen keskittyviä työotekehysten puhetapoja, yhteiskunnassa ilmenevät perheen sosiaalisen verkoston puutteet ja vanhempien työntekijälle ilmentävä avun tarve näyttäytyvät kerronnassa työntekijän kasvatustehtävään keskittymistä vaikeuttavana, ulkopuolisena paineena, eikä niitä käytetä tekemään ymmärrettäväksi auttamistyöhön suuntautumista. Toisin sanoen kaikissa haastatteluissa erilaiset perheiden ja vanhempien tuen tarpeet heijastuvat varhaiskasvattajien kerronnassa, mutta eroja on sen suhteen, käytetäänkö kontekstuaalista kehystä ensisijaisesti oikeuttamaan tai tekemään ymmärrettäväksi auttamiseen suuntautuvaan toimintaan pyrkimistä vai käyttävätkö varhaiskasvattajat puhetapoja kuvaamaan lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen keskittyvissä työotteessa toimimista rajoittavana näkökulmana.

Kontekstuaalisessa kehyksessä varhaiskasvattajat rakentavat itselleen vanhemman ja perheen yksilöllisen tuntijan toimija-asemaa, työkokemukseen ja elämäkokemukseen nojautuvan toimija-asemaa, persoonalla työtä tekevän toimija-asemaa, päivähoiton käytäntöihin suuntautuvan työntekijän toimija-asemaa sekä työkuulttuurin mukaan toimiva toimija-asemaa. Kontekstuaalisen kehyksen puhettavat tuottavat työntekijälle ulkoapäin määritetyn toimija-aseman, joka voi yhtälailla merkitä toiminnan laajoja mahdollisuuksia kuin rajattua toimijuuttakin.

#### **7.4 Kasvatuskumppanuus ja työntekijän toimintaa jäsentävät näkökulmat**

Tukeutuessaan työotekehukseen ja kontekstuaaliseen kehykseen varhaiskasvattajat jäsentävät arjen kanssakäymistä ja omaa toimintaansa kasvatuskumppanuuden ihanteiden valossa. Kasvatuskumppanuuden ihanteiden mukaan toimiminen on koko aineiston läpäisevä, itseltään selvältä näyttäytyvä näkökulma yhteistyön tarkastelussa. Kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa on kulttuurisesti suotavaa puhua liittoutumalla kasvatuskumppanuuden kannattajaksi. Haastattelussa ilmenee kriittisiä kannanottoja sanaa kumppanuus kohtaan (ammattisuuspuheessa). Näissä kohdin varhaiskasvattajat todistelevat pyrkivänsä toimimaan tämän suuntaisesti. Tämä todistelu nousee heidän omasta puheestaan. Haastattelijana en

ole viestinyt mitään sellaista, että näin tulisi kysymyksiini orientoitua. Tällainen todistelu on koko aineiston läpäisevä ilmiö. Kuten edellä olevassa puhetautojen erittelyssä on tullut esille, varhaiskasvattajien kerronnan punaisena lankana voi pitää selontekoja siitä, miten he pyrkivät toimimaan kasvatuskumppanuudessa.

Yhdessä haastattelussa ilmenee toistuvasti myös erilainen tapa jäsentää kasvatuskumppanuutta työote- ja kontekstuaalisen kehyksen lisäksi. Puheessa kasvatuskumppanuuden lähtökohtiin otetaan etäisyyttä tarkastelemalla niitä analyttisesti. Silloin kumppanuuden ihanteita tarkastellaan ulkoapäin. Näissä kohdissa käsite kasvatuskumppanuus määritellään tavoitteeksi, kulttuuriseksi odotukseksi, käsitteelliseksi työvälineeksi, joka voi tuoda varhaiskasvattajalle työhön uudenlaisia näkökulmia, mutta voi rajoittaa myös työntekijän toimintaa. Analyttinen näkökulma kasvatuskumppanuuden ihanteisiin mahdollistaa irrottamisen kumppanuuden kahleista avaamalla keskusteluun monipuolisemmat kriteerit onnistuneen yhteistyösuhteen tarkasteluun.

Seuraavat näytteet ovat tästä haastattelusta. Metodisesti kyse on poikkeustapauksesta (deviant case), jonka analysoiminen tuo näkyväksi kasvatuskumppanuuteen liitettäviä yleisiä oletuksia.

#### Näyte 46, haastattelu 5

- 566 H: niin mitä muita tämmösiä oleellisia asioita teidän mielestä kasvatuskumppanuudessa on (2)  
 567 V28: must se on ehkä enemmän semmonen tavotetila tai kuvaa semmosta niinkun  
 568 +henkeä+(hitaasti, pidentäen sanaa) mitä tavotellaan että (.) mä en ainakaan voi käyttää tota noin ni  
 569 sanaa et kaikkien kanssa vois niinku yhteistyö ois ollu kumppanuutta että tai joskus ollaan oltu  
 570 hyvin eri teillä ja näin että tai sanotaan että se on perheestäkin kiinni et tota (.) et mitä oikeesti et sitä  
 571 vois oikeestaan pohtiikin vähän enemmän työyhteisössä [V25: niin (nyökyttää)] et mitä se  
 572 kumppanuus oikeestaan niinkun on että (.) et et (.) et onks se kaikkien kaa ees mahollista ja mm  
 573 V26: =et kyllähän tota joku joku tota perhe on (huokaus) (.) ihan ihan lähestyny kirjeellä taikka kun  
 574 on tullu näitä mielipidekyselyjä ja siinä sitten että kasvatuskumppanuus (.) että mitä tämä oikeen nyt  
 575 merkitsee ja pitää sisällään et se on aika uus (.) vielä sanotaan (.) alle viis vuotta (.) varmaanki ollu  
 576 (.) ollu käytössä vielä tää tämmönen (.) termi (.) että tota (.) muistan ihan elävästi että yks perhe on  
 577 kyllä heittäny et mitä tää on että kun +ei tahdo sujua niinkun sanotaan niinku normaalistikaan että  
 578 mitä tää nyt sitten että tuleeko se sit kotiinki sitten se kumppanuus+(kovempaa, ihmetellen ja  
 579 hymyillen) (.)  
 580 V28: niin et miks ei yhteistyösana riittäny [V26: niin (.) niin] oikeen (.) et miks pitää nyt tämmöstä  
 581 tota keinotekosta kumppanuutta tuoda tähän (.)

#### Näyte 47, haastattelu 5

- 582 H: =mitäs sä mietit (.) sä mietit selvästi ko-(naurahdus, V27 hymyilee)

583 V28: niin (.) siis mä niinku mietin sitä just et yhteinen keskustelu on se (.) mut myöskin koska se on  
 584 niinku se ei oo yks ja aino ja sama kuitenkin et se on niin jokaisel kuitenkin myöskin se sellanen  
 585 oma vuorovaikutus siin siihen vanhempaan et tota (.) et se on must sem- enemmän semmonen  
 586 niinku joku henki (tehostaa käsillään) (.) tai joku semmonen niinkun ilmapiiri (.)  
 587 V25: ja halu ja asenne [tavallaan siihen et ei se]  
 588 V28: [niin et ei se oo niinkun et] kasvatuskumppanuus on oltava tätä tätä tätä tätä (näyttää käsillä  
 589 että listataan mitä kumppanuus on) [V26: niin] et se on niin erilaist [jokasel]  
 590 V26: [ja kädessä] (.) käsikynkässä kulkemista (tarkoittaa että kasvatuskumppanuus olisi  
 591 käsikynkässä kulkemista, nauravat kaikki)  
 592 V27: ja sitten ku se on (.) vaikka ittellä on joku näkemys minkäläist se on niin se on jokaisen  
 593 perheen kans vähän erilaista (.)  
 594 H: niin  
 595 V27: koska siihen vaikuttaa niin [V28: tosi paljon iteasias] (.) siihen vaikuttaa niin paljon se et miten  
 596 ne kemiaat kohtaa sen perheen kanssa  
 597 V26: =+joo+(sanoo vetäen henkeä sisäänpäin)  
 598 V28: =niin ja lapset on erilaisia  
 599 V27: =niin lapset on niin (.)  
 600 V26: et sä voi olla kumppani sitten (.) et sä voi kokee mitenkään (.) silloin sä et palvele sitä perhettä  
 601 tai siis (.) jos jos tuntuu että (.) enhän mä nyt ton perheen kans voi todellakaan olla [niin (-)]  
 602 V28: [sehän lähtee ihan lapsen] yksilöllisist tarpeista oikeestaan se et minkälaiseks se muodostuu  
 603 [V26: kyllä] niinku loppupeleissä (.) ja sitten henkilökunnan (.) kuka sattuu olemaan se nyt sit se  
 604 oma opettaja oma hoitaja ja (.) miljoonasta osasta oikeestaan se muodostuu (.) ja liikkuu koko ajan  
 605 että (.) mitä enemmän tätä pohtii niin sitä enemmän sitä rupee oikeen kyseenalaistamaan (hakkaa  
 606 kättä jalkaan, nauraa, nauravat) (.)  
 607 **V26: että anteeks vaan ku me tässä vaan (katsoo haastattelijaa anteeksi pyytelevästi) (.)**  
 608 **H: +ei tarvii ollenkaan multa pyytää tässä+(hymyillen) (.) +tää on mun mielest hyvää keskus-**  
 609 **teluu just nyt täs näin koska nää on must hyviä+(nauravalla äänellä) (.) (muut hymyilevät)**

Haastatteluaineistossa kasvatuskumppanuus näyttäytyy vahvalta diskurssilta, josta puhuttaessa on kulttuurisesti odotettavaa tai suotavaa liittoutua kumppanuuden ihanteita kannattavaksi, kuin sitä kritisoijaksi. Tästä näkökulmasta poikkeaminen edellyttää perusteluja (Näytteessä 47 tummennetut kohdat).

Työotekehyyksen puhetapoihin tukeutuessaan varhaiskasvattajat jäsentävät toimintaansa yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien kulttuuristen käsitysten varassa. Vaikka yhteistyösuhteen luonnetta koskevat kuvaukset tuottavat samalla kuvaa varhaiskasvatustyön tavoitteista ja tehtäväkentästä, ei työntekijän pohdintaa orientoi kysymys: Mikä on työni keskeinen tavoite ja miten siihen pääsen. Sen sijaan varhaiskasvatustyön tavoitteistolle annetut merkitykset ja työn kiintopisteet rakentuvat yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien odotusten pohdinnan tuloksena. Lapseen keskittyvään ammatillisuuspuheeseen tukeutuessaan varhaiskasvattajat ilmentävät selkeimmin työn tavoitteistoon ja tehtäväkenttään liittyviä käsityksiä.

Seuraava näyte on haastattelusta, missä varhaiskasvattajien käytössä olevat kielelliset resurssit ovat vanhemman ja perheen toiminnan tarkasteluun suuntautuvia. Tasavertaisten puhetapojen lisäksi kumppanuusorientoitunut ammatillisuuspuhe saa paljon tilaa työntekijöiden kerronnassa. Katkelma sijoittuu haastattelun loppuvaiheeseen. Kyseinen aineisto-otteen analysoiminen tuo esille, mitä työntekijöihin kohdistuva, kulttuurisesti vahva odotus - toimiminen kasvatuskumppanuuden suunnassa- voi tarkoittaa varhaiskasvatustyön jäsentymisen kannalta silloin, kun tämä tulkinnan mukaan toimiminen on itsestäänselvyys.

Pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukeutuvat kerronnassaan samaan kehykseen, siirtyen luovasti kehyksestä toiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että yhden jäsentäessä yhteistyötä ensisijaisesti kontekstuaalisesta näkökulmasta, myös seuraava puhuja jatkaa kerrontaa samaisesta näkökulmasta tai vastaavasti tukeutuen kehykseen siten, että se tuottaa mahdollisimman yhtenäistä kuvaa työotteisiin liittyvien erilaisten pyrkimysten osalta. Näin varhaiskasvattajat ilmentävät ymmärtävänsä toistensa näkökulmaa ja rakentavat haastattelussa yhdessä yhtenäistä kuvaa varhaiskasvatustyön arjesta ja omaa työtä ohjaavista periaatteista – olkoonkin, että nämä periaatteet tuottavat moninaista ja ristiriitaista kuvaa työntekijöiden pyrkimyksistä, varhaiskasvattajan toimija-asemista, varhaiskasvatustyön tavoitteista. Haastatteluissa on kuitenkin kohtia, missä työntekijät lähtevätkin kertomaan toisenlaista tarinaa kuin edeltävä puhuja. Näissä kertomuksissa lapseen suuntautuva toiminta ja vanhempaan suuntautuva toiminta ovat työntekijöitä eri suuntiin vetäviä pyrkimyksiä. Kertomuksissa työntekijät tarkastelevat yhteistyötilanteita subjektiivisten kokemusmaailmojen valossa, jotka antavat erilaiset silmälasit arvioida vanhempien kanssa toimimiseen laitettavan panoksen riittävyttä. Kontekstuaalisen kehyksen käytön ymmärryksen tuottamista sekä omaa toimintaa oikeuttamista koskeva yhtäaikainen funktio ja myös tulkinnanvaraisuus vuorovaikutuksen kulussa tulee hyvin esille näissä haastattelukatkelmissa.

#### Näyte 48, haastattelu 1

- 610 V3: sit ku miettii niinkun mejän taloo (katsoo V2ta) **et ku on periaattees puhas eskari (.) ni just**  
 611 **se et se niinkun just alkais (.) niinkun just mahdollisimman hyvin koska se vuosi on tosiaan lyhyt**  
 612 **aika tehdä sitä et sä et tavallaan kerkee tutustuu niin niihin perheisiin ku et jos ne on monta**  
 613 **vuotta (.) niin et se niinkun lähtis tosi hyvin käyntiin ja heti niinkun ois ite herkkänä et**  
 614 **minkälainen vanhempi on ja (.) kuuntelis niinkun tarkkaan (.) koska sit taas ens syksyn tulee**  
 615 **uudet (naurahtaa)**  
 616 V1: niin teille se on kyl [V3: niin meille niin (sanoo nyökyttäen)] tää Ruusula se on siin mieles se on  
 617 todella haasteellista koska ne voi olla vain vuoden siellä (.) ne voi olla siel kaks vuotta  
 618 maksimissaan (.) ja siin on (.) siin on valtava joukko uusii ihmis[suhteita (.) et]



619 **V2: [on et siinä] täytyy tutustua vanhempiin (.) [V1: kyllä] mutta tärkeempi on minun mielestä**  
 620 **on tutustua niihin lapsiin** koska se on heidän se tärkeä vuosi ennen koulun alkua (.) molemmat on  
 621 tärkeitä (.) en tarkota sanoa sillä tavalla (.) mut siin oon niin paljon (.) paljon sitten sitten että (.)  
 622 V1: niin kyllä (.) kyllä (.) ensiks pitää päästä käsiks siihen mikä on se lapsen [V2: niin sisään siihen  
 623 juttuihin niin] juttu että missä tarvii tukee ja (2)  
 624 **V2: mutta tärkeetä se tietenkin meilläkin on** (katsoo V3ta)  
 625 V3: on ku jotenkin must niinkun kun mul sit kuitenkin on pohjaa semmoseen ryhmään et ne on  
 626 useamman vuoden (.) niin niinkun ei siinä vuodes (.) et sä pääse siihen niinkun niin (.) **et kun sit**  
 627 **siin on just eskarissa se kaikki muu** (.) et siis toki tehdään niinkun ja yritetään ja kuunnellaan ja  
 628 ollaan et en tietenkään sitä tarkota **mut et sä samal taval tutustu sen vuoden aikana siihen**  
 629 **perheeseen ku et jos sä neljä vuottakin siinä oot ni sithän sä jo melkeen puolest katseest tiedät**  
 630 **et ai tol äitil on tommonen aamu** (.)  
 631 V2: mut (.) mut (.) niin (.) mut toisaalt on siinä se ett ei se ehkä (.) en minä koe että se on välttämättä  
 632 vieny mitään pois että se on semmosta (.) koska vanhemmilla on kans semmonen asenne että no tää  
 633 on nyt tää esk- et heilläkin on tavallaan ehkä joku päättymässä (.) niinkun vanhemmillakin et sillä  
 634 tavalla et heil on musta semmonen (.) ihan minusta kiva asenne et (katsoo V3ta) [V3: joo en mä siis]  
 635 paljonhan me niinkun puhutaan vanhempien kanssa ja sillä tavalla et ehkä ehkä se on ihan riittävää  
 636 tuohon eskarivuoteenkin (.) koska he jo puhuu siitä kouluun lähöstä ja nää on niin iso- (.) niinkun  
 637 vanhemmat ite et no nää nyt on jo näin isoja ja (.) tällä isossa eskarissa et se (.) pikkusen siihen tulee  
 638 semmonen ehkä uusi sävy (.) siihen juttuun että (.) niin (.) tai en mä ainakaan ite koe välttämättä et  
 639 ois jotakin niinkun jääny sanomatta tai [tai semmosta]  
 640 V3: [eei ei siis en mäkään silleen] mut et kun mullakin on nyt täl hetkel semmosii perheit et kun mä  
 641 on niinkun siirtyny toisest ryhmäst niinkun tän yksikön toisest ryhmäst tonne et mä tunnen ne entuu-  
 642 destaan (.) ni onhan se ihan e- [V2: niin kylhän meilläkin on] niin (.) ni se on asia niinkun niitä ottaa  
 643 sillon syksyl vastaan ku sit ihan ventovierait (.) [V1: aivan] silleen niinkun sitä kautta ajattelee ku ne  
 644 tuntee jo ni sä eri taval voit lähtee niinkun et (.)

Työntekijän V3 selonteon funktiona voi pitää kertomusta vaikeasta tilanteesta. Hänen toimintaansa määrittävät keskeisesti sellaiset tekijät, jotka ovat hänen vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella. Vanhempien yksilöllinen tunteminen ja käytettävissä oleva, yhteistyön keston liittyvä rajattu aika ovat tällaisia puheessa esiintyviä asioita. Ratkaisevaksi, toiminnanmahdollisuuksia rajoittavaksi näkökulmaksi kuvautuu aikaisempi vanhempien kanssa toimimiseen liittyvä kokemusmaailma: Pitkä yhteinen taival vanhempien kanssa ja sitä kautta vanhempien yksilöllinen tunteminen on jotakin sellaista kokemusta, jota joko on tai sitä ei ole. Työntekijän aikaisempi kokemus, missä ”melkein puolesta katseesta” (Näyte 48, r.627-629) oli mahdollista tulkita vanhemman mielialaa, kuvautuu kerronnassa ihan-teelliseksi yhteistyökokemukseksi raamittaen hyvän ja riittävän vanhemman tuntemisen rajoja. Työntekijä tarkastellessa tämän hetken yhteistyötilannetta aikaisemman kokemuksensa valossa vanhemman tunteminen näyttäytyy riittämättömältä. Lisäksi hänen puheesaan esiopetusryhmään liittyvä ”se kaikki muu” näyttää rajaavan vanhempien kanssa toimimiseen laitettavaa aikaa (r.625-626). Vaikeasta, henkilökohtaisesta kokemuksesta kertomisen lisäksi hänen selontekonsa saavat myös toisenlaisen merkityksen. Niillä hän samalla oikeuttaa lisäpanoksen suuntaamista vanhemman tuntemiseen (r.610-615).

Rinnakkaisessa esiopetusryhmässä toimivalla työntekijällä V2:lla on erilainen kokemus vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Hänen käsityksensä mukaan yhteistyöhön laitettu panos on riittävää. Niin vähäinen käytettävissä oleva aika kuin myös esiopetusryhmässä toimiminenkin näyttävät myös hänen puheessaan työtä raamittavina tekijöinä. Ne kuitenkin asettavat raamit, missä kahden työhön kuuluvan asian välillä on tehtävä priorisointia ja suuntauduttava ennen kaikkea lapsen kanssa toimimiseen. Henkilökohtaisesta vaikeasta kokemuksesta kertoessa myös muut viestivät ymmärtävänsä hänen vaikeaa tilannettaan. Erityisesti kolmas työntekijä, V1, tuottaa tätä ymmärrystä vahvasti (r.616-618). Lisäksi rinnakkaisryhmän työntekijän lisäys ”tärkeetä se meilläkin on” (katse kohti toista työntekijää, r.624), näyttää ymmärryksen viestimiseltä tämän kertomukselleen. Tätä tulkittaa vahvistaa myös se, kuinka V3 reagoi hänen lisäykseensä jatkaen kertomustaan kuvatesaan yrittämistä. Ymmärryksen ilmentäminen tarkoittaa samalla vuorovaikutuksen kulussa sitä, että he antavat oikeutuksensa myös vanhempaan tutustumiseen tärkeydelle. Työntekijät tarkastelevat asioita eri näkökulmista. V2 on suuntautunut lapsen kasvatustyöhön ja V3 vanhemman tuntemiseen. Rakenteellinen näkökulma –esiopetusryhmään liittyvä pedagoginen tehtävä- näyttää toisen näkökulmasta mahdollisuutena suuntautua kasvatustehtävään, kun taas toiselle se merkitsee asiakastyön rajautumista.

Kontekstuaalisten puhetapojen käyttö haastattelussa sisältää tällaisia kaksimerkityksellisiä katkelmia, missä muiden työntekijöiden tapa suuntautua toistensa kertomuksiin viestii samalla sekä toisen tilanteen ymmärtämistä ja yhtäältä joko toisenlaisen toiminnan perustelua tai asemoitumista samalle puolelle korostaen samansuuntaisen toiminnan tärkeyttä. Mielienkiintoista on se, miten tällaisissa tilanteissa kerronnassa eniten tilaa saavat, asiakastyötä rakentavat puhetavat orientoivat huomiota yhteistyösuhteeseen.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miltä yhteistyö näyttäytyy varhaiskasvatuksen ammattilaisten silmin silloin, kun kasvatuskumppanuus on keskeinen työntekijän toimintaa määrittävä käsite. Tutkimuksen metodologiset valintojen ohjaamana paikansin varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielen käytöstä erilaisia puhetapoja sekä yhteisesti jaettuja kehyksiä. Erittelemällä varhaiskasvatuksen ammattilaisten ryhmähaastattelutilanteessa tuottamaa, kasvatuskumppanuutta käsittelevää puhetta, tarkastelin tutkimuksessani sitä, millaista kuvaa he kertomuksissaan rakentavat kasvatuskumppanuuden aikakaudelle sijoittuvasta vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja varhaiskasvatustyöstä. Suuntasin huomioni tarkastelussa toisaalta yhteistyösuhteen luonteeseen ja työntekijän toimija-asemaan liittyviin kulttuurisiin käsityksiin ja toisaalta varhaiskasvattajan tehtäväkenttään, työn tavoitteistoon ja työntekijän toimijuuteen liittyviin kulttuurisiin käsityksiin.

Puhetapojen käytön tarkastelun perusteella voi todeta yhteistyön ja siinä toimimisen näyttäytyvän kasvatuskumppanuuteen liitettävien erilaisten kulttuuriset käsitysten valossa varhaiskasvattajille hyvin moninaiselta toiminta-alueelta. Pirstaleista kuvaa tuotettiin kuitenkin rajautuneesta näkökulmasta: Käsite kasvatuskumppanuus orientoi varhaiskasvattajia jäsentämään vanhemman ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välistä yhteistyötä vanhemman ja työntekijän väliseen vuorovaikutukseen liittyvien näkökulmien valossa. Keronnasta rakentui kuva kasvatuskumppanuuden aikakaudelle sijoittuvasta yhteistyöstä, jonka ihanteeksi määrittyivät luottamuksellinen, avoin, tiivis, aktiivinen kanssakäyminen, osapuolten välinen yhteisymmärrys ja vuorovaikutuksellinen läheisyys. Kasvatuskumppanuuteen liitettävät moniaineeksiset näkökulmat sijoitettiin tämän kehikon sisään tuottaen johdonmukaisesti yhtenäistä kuvaa kasvatuskumppanuuden aikakaudelle sijoittuvasta yhteistyöstä ja varhaiskasvatustyöstä. Tämä yleisempi kuva ei ole yksiselitteinen, vaan työskentelyssä kuvautuvaa muutosta jäsennettiin tukeutuen erilaisiin kulttuurisiin käsityksiin, minkä seurauksena nämä muutokseen liitettävät käsitykset asetettiin keskenään erilaisiin suhteisiin.

Tarkastelin tulososiossa, *millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoiton arjessa yhteistyösuhteen luontee-*

*seen kytkeytyvien kysymysten näkökulmasta.* Kokoavasti on mahdollista todeta, että työntekijät jäsensivät toimintaansa yhteistyössä kolmen yhteistyösuhteen luonteeseen kytkeytyvän kulttuurisen käsityksen varassa. Näistä tasavertainen ja ammatillinen sekä tasavertainen ja asiantuntijajohtoinen työote näyttäytyvät työntekijää eri suuntiin vetävinä, vastakkaisina odotuksina. Kerronnassa kasvatuskumppanuuden ihanteiden mukaan toimiminen kuvautui varhaiskasvatuksen ammattilaisten työotteessa tapahtuvana muutoksena, pyrkimyksenä aikaisemmasta asiantuntijajohtoisesta ja ammatillisesta työskentelystä kohti tasavertaisempaa työtettä. Uudenlainen puhe tasavertaisesta työskentelystä ei kuitenkaan ole korvannut aikaisempia ammatillisuutta ja asiantuntijajohtoisuutta korostavia näkökulmia, vaan varhaiskasvattajien kielessä ne elävät rinnakkain. Yhteistyö näyttäytyy varhaiskasvattajalle yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien odotusten kenttänä, missä toimiminen tarkoittaa ammatilliselle keskenään ristiriitaisten odotusten välillä tasapainoilemista ja niiden yhteensovittamista.

Vastasin tutkimuksessani myös esittämäni kysymykseen: *Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammatillaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa työntekijän toimija-asemaan kytkeytyvien kysymysten näkökulmasta?* Yhteistyösuhteen luonteeseen liittyviin kulttuurisiin käsityksiin tukeutuessaan varhaiskasvatuksen ammatillaiset määrittävät samalla itselleen ja toisilleen erilaisia toimija-asemia eli positioita. Tasavertaisuuden ja ammatillisuuden sekä tasavertaisuuden ja asiantuntijajohtoisuuden välisen ristiriitaisuuden yhteensovittaminen näyttävät merkitsevän varhaiskasvattajalle muutosta myös ammatillisessa ja asiantuntijajohtoisessa työskentelyssä. Varhaiskasvattajat tuottivat käsitystä siitä, että tasavertaisessa kumppanuussuhteessa toimimisella on taipumusta aiheuttaa yhteistyöhön sellaisia piirteitä, jotka voivat vaikeuttaa toimimista ammatillisessa positiossa, ammatillisena vastuun kantajana. Se mahdollistaa varhaiskasvattajan käsityksen mukaan vanhempien odotusten siirtymisen perhetuttavuuden tai ystävyys suuntaan houkutellen myös työntekijää toimimaan epävirallisessa suhdepositiossa. Ammatillisten puhetapojen tarkastelu tuo esille, että aikaisemman lapseen liittyvän ammatillisen vastuun rinnalle kasvatuskumppanuus tuottaa uudenlaista tapaa jäsentää ammatillista kiinnostustettua yhteistyössä ohjaten työntekijän huomiota kumppanuussuhteen rakentamiseen ja sujuvan yhteistyösuhteen ylläpitämiseen liittyviin tekijöihin. Varhaiskasvattajat jäsensivät pyrkimystä toimia asiantuntijajohtoisesti kahdella tavalla, joista perinteisemmän lapsen päivähoidon toimintaympäristön tarkasteluun suuntautuvan tarkastelun lisäksi enemmän

tilaa kerronnassa sai tarkastelutapa, missä keskeiseksi nousi vanhemman kasvattaminen ja perheiden asioiden käsitteleminen. Asemoituminen yhteistyötä johtavaksi toimijaksi ja auktoriteetiksi näyttää kasvatuskumppanuuden myötä löytäneen paikkansa palvelusuhteeksi kuvautuvasta yhteistyömuodosta. Varhaiskasvattajat tuottivat käsitystä siitä, että asiakaspalvelunäkökulman voimistuminen arjen käytännöissä aiheuttaa työntekijöille tarvetta rajata vanhempien esittämiä toiveita ja hallita kaaosta sekä viestiä vanhemmalle asiakassuhteeseen kuuluvista, kumppanuuteen sisältyvistä velvoitteista ja palveluun kuuluvista ehdoista. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että kasvatuskumppanuuteen liitettävä kulttuurinen käsitys yhteisesti jaetun kasvatustehtävän tärkeydestä antaa varhaiskasvattajalle vahvat perusteet myös asemoitua auktoriteetiksi. Valtasuhteiden verkostossa asiantuntijajohtoiset ja ammatillisuus puhetavat saivat alisteisen aseman tasavertaisuuspuhetapoihin nähden. Kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa on kulttuurisesti hyväksyttävämpää esiintyä humanistin positiossa kuin ammatillisessa rationaalisessa positiossa tai yhteistyötä johtavana toimijana. Varhaiskasvattajien ratkoessa tasavertaisesti toimivan humanistin ja asiantuntijajohtoisesti toimivan auktoriteetin välistä ristiriitaa näyttää ristiriitatilanteiden ratkominen piilotavan vallankäytön muodot humanististen sävyjen sisään tuottaen kanssakäymisen luonteen piilovallankäytön muotoja.

Etsiessäni vastausta kysymykseen *Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoiton arjessa varhaiskasvatustyön tavoitteiston näkökulmasta?*-tutkimustulokset tuovat näkyväksi kaikkea pohdintaa yhdistävän vastauksen: Pyrkimys kohti kasvatuskumppanuuden ihannetta liitettiin kerronnassa systemaattisesti lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitteeseen. Ajatusta kasvatuskumppanuudesta 'lasta hyödyttävänä asiana' jäsennettiin aineistossa kuitenkin hyvin moninaisilla tavoilla. Kasvatuskumppanuutta käsittelevässä haastattelupuheessa lasta ja lapsen toimintaa tarkasteltiin pääosin päivähoiton rakenteiden, vanhemmuuteen ja kodin piiriin liittyvien kysymysten, sekä asiakkuuteen kytkeytyvien näkökulmien valossa. Varhaiskasvattajilla on vain vähän käytössään sellaisia kulttuurisia resursseja, jotka tarjoaisivat mahdollisuuden lapsen näkemiseen tähän välittömästi yhteydessä olevien havaintojen ja lapsen omaan toimintaan kiinnittyen. Varhaiskasvatustyön muotoutumisen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kasvatuskumppanuuspuheessa ei näytä olevan paljoakaan mahdollisuuksia pedagogiselle pohdinnalle, kielellisten resurssien ohjatessa varhaiskasvattajien huomiota pois lapsesta. Tutkimustulosten perusteella on mahdollista todeta, ettei kasvatus-

kumppanuuden ideaalin mukaan toimiminen varhaiskasvatusten käsitysten perusteella aina tuota hyötyä lapselle, vaan saattaa johtaa lapsen hyvinvoinnin kannalta myös epäedullisiin ratkaisuihin.

Varhaiskasvattajien kerronnasta piirtyi kuva arjen kanssakäymisestä, missä kumppanuuden ihanteiden toteutuminen ei tapahdu helpolla, vaan vaatii työntekijältä erityistä panostusta ja kovaa työtä. Kasvatuskumppanuus näyttää muokkaavan varhaiskasvatustyötä suuntaan, missä kumppanuus edellyttää varhaiskasvattajien mukaan kahta toisiinsa liittyvää, mutta ajallisesti toisistaan eriytynyttä työprosessia, joissa ensin on rakennettava kasvatuskumppanuuden mahdollisuudet tarkoittaen vanhemman toimintaan liittyvää työskentelyä, asiakaspalvelutyötä ja epävirallista kanssakäymistä ja vasta tämän jälkeen voidaan siirtyä lapseen keskittyvään työskentelyyn. Varhaiskasvattajien tulkinta kasvatuskumppanuuteen liittyvästä ammatillisesta vastuusta ja pyrkimys yhteiseen kasvatustehtävään tarkoittaa sitä, että yhteistyösuhteen ihanteet nousevat itseisarvoisen tärkeiksi tavoitteiksi.

Kasvatuskumppanuuden ihanne rakentuu aktiivisen vanhemman ideaalille. Tästä seuraa käänteisesti se, että vanhemman vähäinen aktiivisuus tulkitaan merkiksi vastuuttomasta tai heikosta vanhemmuudesta, herkistäen epäilykselle vanhemman tuen tarpeesta. Kerronnasta rakentui kuva varhaiskasvatustyöstä, missä lapsen hyvinvoinnin turvaamiseen tällaisissa tilanteissa pyritään rakentamalla erilaisia oheistoimintoja päiväkodin arkeen, kuten epävirallisia perheiden yhteisiä kokoontumisia ja vertaistukiryhmiä, joiden kautta pyritään vaikuttamaan kasvatuskulttuuriin ja sitä kautta lapseen. Johtopäätöksenä on mahdollista todeta, että lapsen hyvinvoinnin tukemisen tavoitteen saavuttaminen näyttäytyy kaukaiselta ja lapsen hyvän etsiminen kätketyltä tehtävältä. Kasvatuskumppanuus saattaa myös synnyttää tuen tarvetta ja sitä kautta rakentamaan lapsen hyvän tavoittelemiseen monimutkaisia ja hyötyjen kannalta vaikeasti arvioitavia prosesseja.

Tarkastelin tutkimuksessani lisäksi sitä, *millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa varhaiskasvattajan tehtäväkentän näkökulmasta*. Kasvatuskumppanuuden ihanteiden mukaan toimiminen kuvautui kerronnassa yhteistyötä ja varhaiskasvatustyötä vahvasti muovaavana prosessina, tuottaen aikaisemman, selkeästi kasvatustyöksi rajautuneen työskentelyn rinnalle vanhemman ja perheen toimintaan perustuvaa asiakastyötä. Asiakaspalvelunäkökul-

man voimistuminen arjen käytännöissä tuottaa työntekijöille tarvetta rajata työtehtäviään. Puhetapojen käytön tarkastelun perusteella näyttäisi siltä, että kasvatuskumppanuuden myötä arjen työssä tilaa saavat vanhempien viestimät odotukset yhdessä yhteistyön kautta lapsen hyvän tavoitteluun liittyvän pyrkimyksen kanssa tuottavat varhaiskasvatustyöhön lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen kiinnittyvän tehtäväalueen lisäksi myös muunlaisia tehtäväalueita, kuten auttamistyötä, epävirallista perheiden kanssa toimimista, asiakaspalvelutyötä sekä luottamuksen rakentamiseen keskittyvää kanssakäymistä.

Samalla kun varhaiskasvattajat oman tulkintansa mukaan pyrkivät toimimaan yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien odotustensa suunnassa kulttuurisesti hyväksyttävällä tavalla, he samalla helposti myös tulkintansa mukaan ylittävät sellaisen rajan, joka varhaiskasvatustyön tehtäväkentän näkökulmasta ei enää kuuluisikaan varhaiskasvatustyön tehtäväkenttään. Varhaiskasvattajat tuottivat käsitystä, että luottamuksellinen yhteistyösuhte ja kohtaamisen tilanteet houkuttelevat siirtymään kohti muiden sosiaalipalvelujen piiriin kuuluvien tehtäväalueiden suuntaan tai ainakin liikkumaan päivähoidon tehtäväkentän ja muun sosiaalipalvelujen tehtäväkentän rajapinnassa. Yhdessä muiden, ulkoapäin tulevien tarpeiden kanssa ajatus rinnakkaisesta roolista tarjoaa hyvän kasvualustan varhaiskasvattajan tehtäväkentän laajenemiselle.

*Entä millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset tuottavat siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa työntekijän toimijuuden näkökulmasta? Varhaiskasvattajat rakensivat kuvaa päivähoidon arjesta, missä itsestä riippumattomat kontekstuaaliset tekijät sekä mahdollistavat että rajaavat kasvatuskumppanuussuhteen rakentumista ja yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien pyrkimysten mukaan toimimista. Kun vanhempi ei osoita odotettua aktiivisuutta yhteistyössä, näyttäisi kasvatuskumppanuus tuottavan käsitystä sekä vanhemman että työntekijän riittämättömyydestä kasvattajana, koska käytössä olevat kielelliset resurssit suosivat tällaista arviointia. Tästä syystä arvioitaessa työssä onnistumista kasvatuskumppanuus ohjaa herkästi ohittamaan lapsen hyvinvointiin vaikuttavat, toimintaympäristön kautta välittömästi vaikuttavat asiat ja sivuuttamaan kysymyksen siitä, mitä kaikkea lapsen hyväksi on mahdollista tehdä.*

Yhteistyötä jäsennettäessä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta varhaiskasvatuksen ammattilaisten lapseen liittyvä kasvatuksellinen vastuu ja vanhempien toimintaan puuttumi-

nen näyttäytyivät puheessa ongelmallisilta, rajoittuneilta tai ainakin piilossa olevilta. Vaikka varhaiskasvattajat jakavat käsityksen puuttumisen tärkeydestä ja puhuivat hukassa olevasta vanhemmuudesta sekä tuen tarpeesta, kasvatuskumppanuus näyttää rajoittavan mahdollisuutta puuttua. Tulkinta tasavertaisesta, rinnakkaisesta roolista merkitsee työntekijän kasvatusvastuun ja lastensuojelullisen tehtävän vaikeutumista ja asiantuntijavallan kaventumista. Toisaalta varhaiskasvattajien käsityksen mukaan luottamukselliset tilanteet mahdollistavat myös helpon pääsyn kodin asioihin ja tarjoavat mahdollisuuden tarttua ja puuttua tilanteisiin. Se lisää työntekijän toiminnan mahdollisuuksia toimia humanistisen auttajan roolissa myös kotikasvatuksen asioissa.

Varhaiskasvattajat rakensivat kuvaa muutoksesta, missä aikaisemman asiantuntijakorostaisen työskentelyn tilalle ja rinnalle on tullut vanhemman ensisijaista kasvatusvastuuta ja asiantuntijuutta korostava suuntaus, missä vanhempi on lapsensa paras asiantuntija päiväkodin toimintaympäristössä. Tämä kehityssuunta merkitsee työntekijälle tämän toiminnan mahdollisuuksien rajautumista paitsi kotikasvatuksen myös päiväkodin toimintaympäristössä lapsen kasvun ja kehityksen asioissa.



## 9 POHDINTA

### 9.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Luotettavuustarkastelussa on perinteisesti käytetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Reliabiliteetti viittaa tutkimustulosten pysyvyyteen eli toistettavuuteen ja validiteetti mittarin pätevyyteen eli siihen, kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat todellista tilaa maailmassa. (Wood & Kroger 2000, 164-166.) Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet eivät sovelu sosiaalisen konstruktionismiin perustuvan diskurssianalyttisen tutkimusotteen arvioinnin välineiksi, koska ajatus tutkimustulosten pysyvyydestä kaatuu tutkimuksessani kielen käytön ja tutkimustulosten kontekstisidonnaisuuden oletukseen ja vastaavasti todellisuutta koskevan tiedon saavuttaminen kielen ei -heijastavuuden ideaan sekä oletukseen kielen käytöstä ensisijaisesti todellisuutta rakentavana prosessina. Kuitenkin alla esiteltävien luotettavuuden näkökulmien taustalla ovat yleiset reliabiliteetin (eli satunnaisten virhetekijöiden osuus tutkimustuloksissa) ja validiteetin (eli teoreettisten käsitteiden ja niiden mittaus-ten välinen vastaavuus) käsitteet.

Diskurssianalyttisessä lähestymistavassa ei ole yhtä oikeaa tapaa tulkita aineistoa, minkä vuoksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perusteltavuuden näkökulmasta. Luotettavuustarkastelun kriteeriksi nousee silloin se, kuinka hyvin tutkija pystyy perustelemaan tekemänsä valinnat ja miten tutkimuksesta muodostuu johdonmukainen kokonaisuus. (Jokinen & Juhila 1991, 58-67.) Teoreettisten ja metodologisten lähtökohtien, tutkimuskäsymysten ja menetelmällisten valintojen ohjaamana olen pyrkinyt uutta rakentavaan tulkintaan. Tämän tulkintatyön kautta rakentuneiden tutkimustulosten tulee olla yhteensopivia eli perusteltavissa ennen kaikkea suhteessa aineistoon (Jokinen & Juhila 1991, 64-66). Koska diskurssianalyttinen lähestymistapa ja sen taustalla vaikuttava sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaoletukset tarjoavat tietynlaisen tavan hahmottaa todellisuutta ohjaten vahvasti tulkintatyötä (ks. Jokinen & Juhila 1991, 64), on arvioinnissa suunnattava huomiota myös siihen, miten olen hyödyntänyt tutkimuksen taustafilosofiaa, sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaoletuksia kuljettamalla niitä diskurssianalyttistä tutkimusotetta koskevissa valinnoissa aina tulosten erittelyyn, johtopäätöksiin ja pohdintaan asti.

Sosiaalinen konstruktionismi on väljä tutkimuksellinen viitekehys, jonka tutkimuskenttää on luonnehdittu pirstaleiseksi (ks esim. Gubrium & Holstain 2008, 5). Sosiaalista konstruktionismia tutkimuksessaan hyödyntävien tutkijoiden on arvioitu käyttävän usein käsitettä epämääräisesti, ymmärtämättä kunnolla sen epistemologisia, ontologisia ja metodologisia perusteita. (ks. Gubrium ym. 2008, 5). Myös Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä (2005, 343) huomauttavat, että tutkijoiden keskuudessa suosiotaan kasvattanut konstruktivistinen ajattelutapa ei kata kaikkea laadullista tutkimusta. He peräänkuuluttavat huomion kiinnittämistä metodisten valintojen taustaoletuksiin tiedon ja todellisuuden luonteesta (Heikkinen ym. 2005, 340-343; katso myös Gubrium ym. 2008, 5). Eheän kokonaisuuden saavuttaminen näinkin pirstaleisessa tutkimuskentässä on edellyttänyt perehtyneisyyttä. Olen tutkimuksessani kiinnittänyt erityistä huomiota metodologisiin lähtökohtiin sekä pyrkinyt tekemään lukijalle näkyväksi sen, miten taustafilosofia konkretisoituu diskurssianalyttisissä valinnoissa.

Potter ja Wetherell (1987, 169-172) esittävät neljä diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kulmakiveä. Nämä ovat 1) koherenssi eli yhtenäisyys, 2) tutkimukseen osallistuvien näkökulman huomioiminen, 3) uusien ongelmien esille nouseminen ja 4) hedelmällisyys (Potter & Wetherell 1987, 169-172).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa yhtenäisyydellä viitataan kielen käytössä paikannettujen diskurssien (puhetapojen) käytön säännönmukaisuuteen. Keskeinen keino testata säännönmukaisuutta ja lisätä analyysin luotettavuutta, on etsiä aineistosta samanlaisena toistuvien diskurssien (puhetapojen) paikantamisen jälkeen tästä säännönmukaisuudesta poikkeavia selontekotapoja. (Potter & Wetherell 1987, 170.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita sanojen sanakirjamaisista tai asioiden abstrakteista määritelmistä. Tästä syystä arvioitaessa *tutkimukseen osallistuvien näkökulmien huomioimista*, on kiinnitettävä huomiota siihen, missä määrin tutkija suuntautuu analyysissään itse kielen käyttäjien asioille ja ilmiöille antamiin merkityksiin. Tämä tarkoittaa vuorovaikutuskontekstin huomioimista analysoimisessa. Vaikka haastattelijan ilmentämä puhe olisi muotoiltu kysymykseksi, mutta haastateltava käsittelee sitä puheessaan syytöksenä, on kyseistä puheen kohtaa analysoitava tästä näkökulmasta. Arvioitaessa puhetapojen paikantamista ja niiden perusteella tehtyjä tulkintoja, ei niinkään oleellis-

ta ole kiinnittää huomiota siihen, näyttävätkö analysoijan näkökulmasta kaksi puhetapaa erilaisilta, vaan tarkastella, tekevätkö haastateltavat itse eron näiden puhetapojen välille. Haastateltavien tulee itse tunnistaa puheessaan puhetapojen välinen ristiriita, jotta kyseiset puhetavat voi tulkita keskenään erilaiseksi. Tällaisen ristiriitaisuuden ilmetessä puheessa kielen käyttäjällä on taipumusta sovittaa nämä ristiriitaisuudet jollain loogisella tavalla keskenään (näennäisesti) yhteensopiviksi. (Potter & Wetherell 1987, 170-171.)

Diskurssianalyttisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on eritellä niitä kielellisten resurssien käyttöä, joihin tutkimukseen osallistuvat tukeutuvat tehdäkseen puheellaan selkoa erilaisista asioista. Sen lisäksi, että käytössä olevat puhetavat palvelevat tehokkaasti tiettyjä tehtäviä ja ”ratkaisevat” tiettyjä ongelmia (esimerkiksi tutkimuksessani palveluehtoinen puhetapa on keino rajata palveluvalmiusodotusta ja palvelee pyrkimystä rajata työmäärää ja hallita kaaosta, kun taas asiakaslähtöisyyspuhe ilmentää pyrkimystä toimia tasavertaisen pyrkimyksen suuntaisesti ja ratkaista kasvatuskumppanuuteen liittyvä työotteeseen kytkeytyvä uudenlainen odotus), ne tuottavat puhujalle myös uusia ongelmia erityisesti esiintyessään yhdessä (kumpikin ei ole samanaikaisesti mahdollisia). Tutkijan tekemät havainnot *uusien ongelmien esille nousemisesta* ovat keino vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Potter & Wetherell 1987, 170-171.)

Luotettavuustarkastelun neljännellä kriteerillä, hedelmällisyydellä, viitataan uusien näkökulmien esille nostamiseen. Tämän kriteerin voi katsota täyttyvän, jos tutkimuksessa paikannettujen puhetapojen perusteella on mahdollista tarjota uusia lähestymistapoja tutkimusalalla ilmeneviin ajankohtaisiin kysymyksiin. (Potter & Wetherell 1987, 171-172.)

Olen tutkimuksessani kiinnittänyt huomiota kaikkiin edellä kuvattuihin kriteereihin. Jotta lukijan olisi mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta edellä olevien kriteerien valossa, olen pyrkinyt raporttoimaan analyysin etenemisen ja tutkimustulosten rakentumisen kattavasti ja perusteellisesti. *Yhtenäisyyden* varmistaminen on tarkoittanut poikkeustapauksen analysointia puhetapojen paikantamisen yhteydessä. Esimerkki tällaisesta poikkeustapauksesta löytyy tulososion kohdasta 7.4.

*Tutkimukseen osallistuvien näkökulman huomioimiseen* olen kiinnittänyt erityistä huomiota. Tehdäkseni näkyväksi varhaiskasvattajien kielen käytön ja tulkintojeni väliset kytkökset

olen sisällyttänyt tutkimusraportin tulos-osioon melko paljon katkelmia haastatteluaineistosta sekä avannut tuloksiin johtavat keskeiset päättelypolut hyvin yksityiskohtaisella tasolla. Osa näytteistä on tarkoituksella valittu pitkiksi, jotta vuorovaikutuskonteksti tulisi näkyväksi eikä puhetapojen erittely tuottaisi turhan mekaanista kuvaa puhetapojen analyysistä. Tutkimukseen osallistuvien näkökulman huomioiminen on sellainen luotettavuustarkasteluun liittyvä kriteeri, joka edellyttää myös muiden kuin varsinaisten analyysiin liittyvien näkökulmien huomioista. Olen tutkijana ollut aktiivisesti vaikuttamassa tutkimustulosten muodostumiseen monella tasolla tutkimuksen eri vaiheissa. Valitsemani haastatteluaineiston tuottamistapa, ryhmähaastattelu sekä esittämäni haastattelukysymykset ja jatkokysymykset ovat tekoja, joilla on ollut vaikutuksensa aineiston syntymiseen ja ovat siten myös huomioitavia seikkoja luotettavuusarvioinnissa.

Haastattelu, tässä tapauksessa ryhmähaastattelu, on diskursiivinen teko itsessään. Diskursiivinen lähestymistapa ohjaa tarkastelemaan haastattelua tietynlaisena vuorovaikutustilanteena, joka kutsuu erilaisia puheen muotoja ja puolia esiin (Alasuutari 2001, 150-156). Haastattelulla hankittua materiaalia tarkastellaan sen omilla ehdoilla, minkä vuoksi pätevyyden arviointi ja mahdollisten tulosten virheellisyys on sidoksissa siihen, millaisia johdtopäätöksiä tutkija tekee aineiston perusteella koskien todellisuutta (ks. Alasuutari 2001, 150-156). Diskursiivinen haastattelututkimus antaa ennen kaikkea tietoa siitä, millaiset kulttuuriset tulkintaresurssit ovat mahdollisia käsiteltäessä yhteistyötä kasvatuskumppanuus käsitteen johdattelemana sekä miten näitä kielellisiä resursseja suhteutetaan toisiinsa (ks. Juhila & Suoninen 1999, 237.) Tällainen tarkastelu mahdollistaa kasvatuskumppanuus käsitteen merkityksen varhaiskasvatustyön jäsentymisen ja työntekijän toimijuuden näkökulmasta.

Kun tarkastellaan haastattelua tilanteena, joka kutsuu esiin puheen muotoja ja puolia, kysymyksen kasvatuskumppanuudesta on kutsunut esiin puhetta yhteistyösuhteesta. Kasvatuskumppanuus on mahdollistanut yhteistyön tarkastelun yhteistyösuhteen näkökulmasta. Tässä suhteessa aihe kasvatuskumppanuus on rajannut työntekijöiden tarkastelua melko kapealle. Käsite kasvatuskumppanuus, jota ei ole määritelty millään tavalla ennen haastattelun alkua mahdollistaa näin ollen suhteellisen kapean näkökulman yhteistyön tarkastelussa. Tämän lisäksi ryhmähaastattelu menetelmänä on tuottanut omanlaisia piirteitä vuorovaikutukseen, jotka ovat toistuneet haastattelusta toiseen. Haastattelussa varhaiskasvat-

tajat asemoituvat monesti samalle puolelle, ”samaan veneeseen”, mikä ilmenee heidän kertomuksissaan siten, että heidän asenteensa kerronnan kohteeseen on samanlainen. Tämän lisäksi he paikkailevat toistensa puheita todistelemalla paitsi toisten myös itsensä puolesta sanotuksi tullutta suhteuttamalla puhetta sellaisiin kulttuurisesti vahvoihin näkökulmiin, jonka kanssa se saattaisi olla ristiriidassa. Tällaiset kohdat aineistossa tuovat näkyväksi sen, mitkä kulttuuriset käsitykset ovat niin voimakkaita, että suhteessa niihin halutaan antaa selityksiä silloinkin, kun niitä ei tilannekohtaisesti vaadita (Suoninen 1993b, 127). Huolimatta siitä, että haastattelu sisältää vahvasti vanhemman näkökulmaa korostavaa tasavertaista puhetapaa, varhaiskasvattajat todistelevat tämän näkökulman puolesta myös silloin, kun he poikkeavat tästä näkökulmasta. Kasvatuskumppanuus aiheena houkuttelee tuottamaan sellaista puhetta, missä vanhemman toiminta ja toimijuuden mahdollistaminen on dominoiva näkökulma. Tasavertaisuus puhetapa näyttäytyy kerronnassa vahvalta diskurssilta.

Jotta tutkimusaineisto soveltuu diskurssianalyysiin, tulee sen sisältää riittävä määrä variaatioita. Vaikka näkökulma on rajautunut, on yhteistyösuhdetta koskevista kuvauksista paikannettavissa erilaisia kielellisiä puhetapoja. Aineistoa voi pitää tässä suhteessa riittävän laadukkaana. Nauhoitetun puheen litterointi ja videonauhan katsomisen yhteydessä tehdyt merkinnät ovat myös valintoja, jotka vaikuttavat tehtyihin tulkintoihin. Koska ryhmähaastattelussa puhe on paitsi haastattelijalle myös muille haastatteluun osallistuville suunnattua toimintaa, vaikuttaa puheen ymmärtämiseen myös visuaaliset havainnot. Videonauhan avulla kirjoitetut huomiot esimerkiksi katseiden suuntaamisesta ovat olleet tarkentamassa tehtyjä tulkintoja ja tutkimukseen osallistuvien näkökulmien tavoittamista.

Haastateltavien näkökulman huomioiminen edellyttää hyvin yksityiskohtaista aineiston analysointia, minkä vuoksi diskurssianalyttinen tutkimus on hyvin työläs prosessi. Yksi tätä tavoitetta vaikeuttanut seikka on ollut aineiston laajuus, joka on tuottanut päänvaivaa pitkin matkaa. Kahdeksan ryhmähaastattelun analysoiminen läpikotaisin on ollut opinnäytetyölle varattuun aikaan nähden turhan laaja aineisto. Tämä on vaikuttanut ennen kaikkea prosessin keston. Olen kuitenkin onnistunut rajaamaan aineistoa menetelmällisillä ratkaisuilla, kiinnittämällä huomiota yhteisesti jaettuuihin tulkintaresursseihin ja pääsemään lopulta nähdäkseni perusteltuihin, varhaiskasvattajien kielen käyttöön perustuviin tulkintoihin.

Tutkimukseen osallistuvien oman äänen tavoittamista koskevan kriteerin osalta nostan esille vielä yhden seikan. Alkuperäinen kiinnostus monikulttuurisuuteen ja kytkös Moniku-hankkeeseen on tietyiltä osin luettavissa tutkimusaineistosta, josta tarkemman analyysin kohteeksi rajatut tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset aineistokatkelmat ovat peräisin. Tästä huolimatta kerätty tutkimusaineisto on osoittautunut käyttökelpoiseksi uuden lähestymistavan puitteissa. Aineiston kerääminen Moniku- hankkeeseen osallistuneissa päiväkodeissa ei ole keskeinen kysymys tutkimuksen tulosten ja sen johtopäätösten kannalta, (koska haastateltavat eivät itse tuota tätä merkitystä puheessaan). Koska haastattelukysymys, joka on koskenut Moniku-hanketta, on sijoittunut aina haastattelujen loppuun, on tämä ollut helppo jättää pois aineiston analyysistä ilman, että se olisi tutkimusta heikentävä vaikutus. Haastattelukysymyksistä on luettavissa, että yhteistä keskustelua orientoi pääsääntöisesti ajatus kasvatuskumppanuudesta. Monikulttuurisuus näyttäytyy aineistossa sivuttavalta teemalta, joka tuo yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien puhetapojen yleisiä piirteitä esille, mutta ei ole koko aineistoa läpileikkaava näkökulma.

*Uusien ongelmien* esille nouseminen tulee esille raportissa viitatessani tulos-osiossa varhaiskasvattajien kielenkäytössä ilmenevään ristiriitaisuuksien sovittamisen keinoihin. Tutkimuksen *hedelmällisyyden* arvioimiseksi lukijan on syytä tarkastella pohdinnan viimeisiä alalukuja kohdasta 9.2 eteenpäin. Viimekädessä tutkimuksen hedelmällisyys tulee arvioiduksi sen myötä, miten muut tutkijat ottavat vastaan ja käsittelevät tutkimukseni antia.

## **9.2 Tutkimustulosten yhteys teoriataustaan**

### **9.2.1 Kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatustyön jäsentyminen**

Tutkimustulokset tuovat esille ne moninaiset tavat, joilla varhaiskasvattajat jäsentävät toimintaansa yhteistyössä ja varhaiskasvatustyössä. Oletus ilmiön moninaisista merkityksistä liittyy keskeisesti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtiin, joita olen avannut tutkimuksen metodologisissa lähtökohtaolettamuksissa. Ilmiöiden moninaisuus ja tulkinnanvaraisuus on aina läsnä riippumatta ajasta ja paikasta. Kuitenkin se, *mitkä* tulkinnat ovat käytössämme, ei ole sattumanvaraista vaan kulttuurisidonnaista.

Yhteistyötä koskevien käsitysten (puhetapojen) kulttuurisidonnaisuus ja historiasidonnaisuus tulee näkyväksi (on mahdollista havaita), kun tarkastelee eri ajanjaksoina olleita käsityksiä. Käsitykset yhteistyöstä, kanssakäymisestä vanhempien kanssa ja tavat puhua yhteistyöstä ovat muuttuneet ajan myötä. Näkemykset yhteistyöstä eivät ole vain tyypillisiä tietylle ajanjaksolle tai kulttuurille, vaan ne voidaan nähdä oman aikansa ja kulttuurinsa tuotteina (ks. Burr 1995, 3-4). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat kieltä käyttäessään osallisina sitä kulttuurin virtaa, jonka tarjoamalla välineillä tässä ajassa ilmiöitä tehdään ymmärrettäväksi (ks. Suoninen 1999a, 19). Haastattelutilanteisiin kulkeutuu siten muissa tilanteissa rakentuneita ja vahvistuneita merkityksellistämisen tapoja, jotka asettuessaan hieman erilaisiin yhteyksiin voivat myös sisällöllisesti muuntua ja uudistua (ks. Jokinen & Juhila 1996, Juhilan 1999a, 174 mukaan). Asioiden ja ilmiöiden nimeämisessä, eli merkityksellistämisen tavoissa on näin ollen käynnissä kaksi vastakkaisista tendenssiä. Yhtäältä on käynnissä merkitysten vakiinnuttamisen prosessi, jonka voi nähdä luonnollisena ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Jotta muut ymmärtäisivät sanomamme, on puhujan tukeuduttava joihinkin kulttuurisesti tuttuihin puhetapoihin. Toisaalta on käynnissä merkitysten rajojen hämäryys, merkitysten moninaisuus sekä muuntuminen ja uusien merkityksellistämisen tapojen esiin nouseminen. (Jokinen 1999, 39.)

Yhteistyössä tapahtunutta muutosta on pääsääntöisesti jäsennetty varhaiskasvatusalan kirjallisuudessa yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvänä prosessina, pyrkimyksenä asiantuntijakorosteisesta yhteistyöstä kohti tasavertaisempaa lähestymistapaa (Karila 2006, 92). Lisäksi käsitteellisistä jäsennyksistä Suomessa on ollut käytössä erityisesti Bronfenbrennerin ekologinen teoria, jonka avulla huomiota on suunnattu yhteistyötä tekevien osapuolten välisen vuorovaikutukseen lapsen kasvuun ja kehitykseen keskeisesti vaikuttavana tekijänä. Lähtökohtana on lapsen tarkastelu osana erilaisia toimintaympäristöjä ja sitä kautta pyrkimys tarkastella lasta aikaisempaan nähden kokonaisvaltaisemmin (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 17-30). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset uusintavat kerronnassaan näitä kasvatuskumppanuuteen liitettäviä yhteistyösuhteen luonteeseen ja lapseen liittyviä kulttuurisia käsityksiä. Tutkimustuloksissa käy kuitenkin ilmi, että kulttuurinen käsitys lapsen tarkastelusta osana erilaisia toimintaympäristöjä kulkee varhaiskasvatuksen ammattilaisten kielen käytössä sellaisissa muodoissa, että lapsen hyvän tavoittelu tarkoittaa samalla perustehtävän laajenemista. Perustehtävää laajentavat

kielelliset resurssit nojaavat vanhemman asiakkuutta ja työntekijän palvelutehtävää korostavien näkökulmien varaan. Heidän käytössään on vain vähän sellaisia kulttuurisia puhetapoja, jotka mahdollistaisivat muutoksen kohti tasavertaisempaa asetelmaa pitäytymällä samanaikaisesti kasvatustyön piirissä. Kaikki käytettävissä olevat kulttuuriset puhetavat eivät tarjoa suinkaan mahdollisuutta lapsen toiminnan kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, vaan siirtävät katsetta vanhempaan ja perheeseen, päivähoidon rakenteisiin, itsestä riippumattomiin tekijöihin ja vuorovaikutussuhteen rakentamiseen. Kuva lapsesta näyttää hahmottuvan näiden näkökulmien hämärtäminä tarjoten myös ristiriitaisia aineksia lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tarkasteluun.

Kirjallisuudessa toistuvasti esiintyvä käsitys kasvatuskumppanuudesta lapsen hyvinvoinnin turvaamiseen tähtäävänä toimenpiteenä kulkee vahvana myös tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kerronnassa. Työntekijän toimintaa ohjaavien yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien kiintopisteiden lisäksi varhaiskasvatustyön tavoitteisto kuvautuu tämän tutkimuksen valossa paitsi moninaiseksi myös ristiriitaiseksi. Tutkimustulokset kertovat ennen kaikkea siitä, mikä on kulttuurisesti mahdollista (ks. Suoninen 1993b, 146). Tutkimuksen kontekstissa (raportin osio) tuon esille varhaiskasvatustyölle annettuja moninaisia merkityksiä. Näin kuvaan sitä historiallista ja kulttuurista kontekstia, johon haastattelupuhe ja siihen liittyvä tutkimukseni sijoittuu. Varhaiskasvatustyötä koskevien tulkintojen moninaisuudelle luodaan keskeiset, käsitteelliset raamit varhaiskasvatustyötä määrittävissä ohjaavissa asiakirjoissa. Suomalaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatustyötä koskeva asiakirjapuhe raamittaa varhaiskasvatustyötä verrattain löyhästi mahdollistaen laajan kirjon erilaisia tulkintoja. Tutkimustuloksissa esille tulevat lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tavoite, vanhemman ja perheen asiakkuuteen liittyvät tavoitteet ja auttamisen ja tukemisen näkökulmat ovat kaikki sellaista kielen käyttöä, jotka ovat paikannettavissa myös varhaiskasvatustyötä ohjaavista asiakirjoista.

Myös Alasuutari (2007, 422-434) on tutkimuksessaan tehnyt johtopäätöksen, että kasvatuskumppanuuteen liittyvä rinnakkainen rooliodotus mahdollistaa niin auttamisorientaation kuin ystävyysuhteenkin muodostumisen. Tutkimustulostensa perusteella hän (2007, 432) nostaa esille ammatillisen vuorovaikutuksen merkityksen pohtimisen kumppanuussuhteessa toimittaessa. Tutkimustuloksissani esille nouseva kasvatuskumppanuuteen liittyvä ammatillisessa roolissa pysymisen vaikeus sekä ammatillisen toimijuuden hämärtymisen



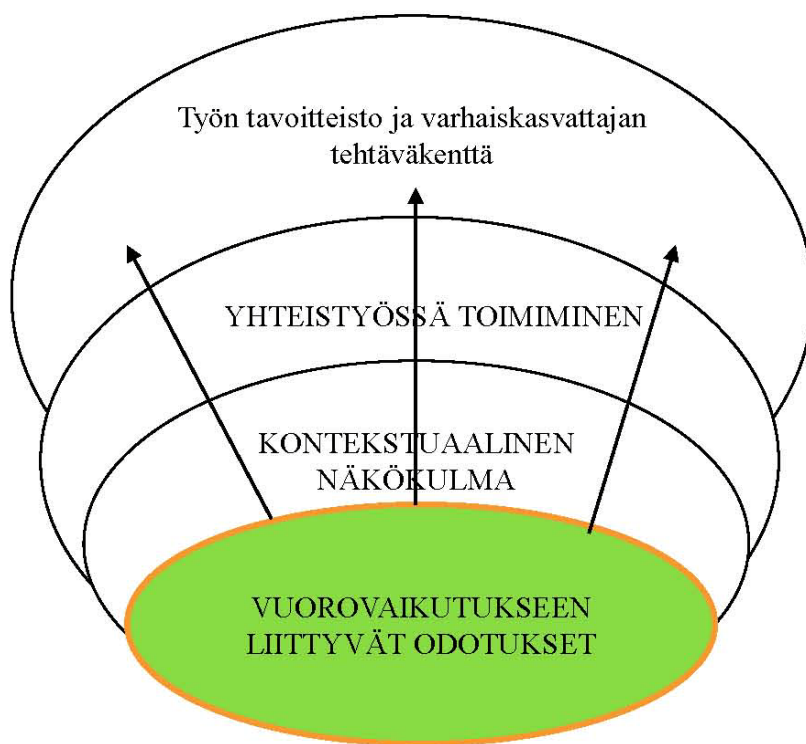
mahdollisuus nousevat esille myös Marjatta Kekkosen tutkimuksessa (ks. Kekkonen 2012, 12-14, 17-18). Hän (Kekkonen 2012, 3) vetää tulostensa perusteella johtopäätöksen kasvatuskumppanuudesta lasten tasavertaisuutta edistävänä asiana ”perustuessaan ammatilliseen asiantuntijuuteen, jota luonnehtii avoimuus ja sitoutuneisuus varhaiskasvatuksen arvoperustaan”. Hän näkee mahdolliseksi sisällyttää niin ystävyssuhteen kuin auttamissuhteen kaltaisia elementtejä vuorovaikutukseen osaksi ammatillista kumppanuutta, mikäli työntekijä sitoutuu toimimaan lapsen edun hyväksi (2012, 18). Tutkimustulokseni perusteella on syytä vetää johtopäätös, että kasvatuskumppanuuden ideaali näyttää jopa velvoittavan työntekijää systemaattisesti siirtämään pois katsetta lapsesta, tehden lapsen hyväksi toimimisen monin tavoin ongelmalliseksi ja toisinaan jopa mahdottomaksi.

Aineistossa ilmenevissä havainnoissa on yhteneväisyyksiä varhaiskasvatusalan kirjallisuudessa käytettyyn, työntekijän työotteessa tapahtunutta muutosta käsitteleviin kuvaustapoihin, jotka yhtäläillä näyttävät ohjaavan tehtäväkentän laajentamisen tarpeisiin. Esimerkiksi puhe perheiden tuen tarpeesta (kontekstuaalinen puhetapa) sekä lapsen näkeminen osana perhettä ja vanhemman asiakkuuteen kuuluvien näkökulmien valossa ovat sellaisia kielellisiä resursseja, jotka ovat paikannettavissa kasvatuskumppanuutta käsittelevästä, 2000-luvulla käydystä keskustelusta.

Yleisessä varhaiskasvatustyötä koskevassa keskustelussa pyrkimys moniammatillisen osaamisen ja päivähoidon tehtäväkentän laajentamiseen tapahtuu yleisen vanhempien ja perheiden hyvinvointiin liittyvän huolen ympäröimänä. Myös kasvatuskumppanuus näyttää pesiytyneen osaksi sellaisia kehittämistoimenpiteitä, missä vanhempien kohtaaminen päivähoidossa tulkitaan edellyttävän perheeseen ja vanhemmuuden tukemiseen keskittyvää työorientaatiota. Tämä yhtymäkohta on nähtävissä esimerkiksi sosiaali- ja terveysministeriön perhepalvelujen kumppanuusohjelman loppuraportissa, missä kuvataan perhekeskusten kehittämiseen tähtäävän hankkeen etenemisestä. Perhelähtöisessä työssä korostuu lapsen näkeminen osana perhettä ja kasvatuskumppanuuden näkökulma. (Viitala, Kekkonen & Paavola 2008, 20-38.) Perheisiin liittyvän huolipuheen ympäröimänä myös Puroila peräänkuuluttaa perustehtävän laajentamisen tarvetta kytkien kasvatuskumppanuuden periaatteen mukaan toimimisen perustehtävän laajentamiseen (2004b, 6-9, 14-17).

Ajatusta kasvatuskumppanuudesta vanhempaan liittyvänä tehtäväalueena ja kuvaa varhaiskasvatustyöstä asiakastyönä tuotetaan myös Helsingin ja Espoon kuntatason varhaiskasvatussuunnitelmissa. Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa päivähoitoa ja varhaiskasvatusta kuvaavassa kuviossa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus on yhdistetty ”lapsen asiakkuuteen” ja vastaavasti kasvatuskumppanuus ”vanhemman asiakkuuteen” (Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 6). Vastaavasti Espoon asiakirjassa kasvatuskumppanuus on valjastettu vanhemman tukemiseen tähtääväksi toiminnaksi (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2001, 11-12).

Sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyttiset lähtökohtaoletukset ilmiön moninaisuudesta ohjasivat etsimään aineistostani erilaisia kulttuurisia käsityksiä. Moninaisuuden lisäksi tutkimustulokset tuovat vahvasti esille myös kulttuuristen käsitysten väliset valtasuhteet ja niiden väliset ristiriidat sekä näkökulman kapea-alaisuuden, johon kasvatuskumppanuus käsitteenä kutsuu työntekijöitä yhteistyötä koskevassa tarkastelussa. Tutkimukseni tuo hyvin esille kasvatuskumppanuuteen liittyvän, yhteistyösuhteen luonteeseen kytkeytyvien odotuksien pureutuvan näkökulman kapea-alaisuuden ja sen seuraukset työn muotoutumisen kannalta, mihin viittasin raportin alussa. Huomion kiinnittyessä vuorovaikutuksellisiin tekijöihin ja niiden mukaan toimimiseen, saattavat varhaiskasvattajat käsityksensä mukaan siirtyä toimimaan varhaiskasvatustyön tehtäväkentän ulkopuolelle. Kasvatuskumppanuuteen liittyvä retoriikka näyttää peittävän alleen työn tavoitteet juuri siksi, että erilaisten roolien korostamisen sijaan kumppanuudessa ”suunta on yhteinen”. Kumppanuuspuhe häivyttää tehokkaasti erilaisia yhteiskunnallisia jakoja (Palola, Rintala & Savio 2010, 54-55). Varhaiskasvattajat jäsentävät yhteistyösuhteen luonteeseen liittyvien odotusten mukaan toimimista suhteuttaen pyrkimyksiään erilaisiin kontekstisidonnaisiin, itsenäisiin riippumattomiin tekijöihin. Kasvatuskumppanuutta käsittelevässä haastatteluaineistossa käytetyt näkökulmat ja tarkastelun suunnan olen kuvannut kuviossa 4. On huomioitava, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset työn tavoitteistosta ja tehtäväkentästä saattaisivat jäsentyä erilaisiksi, mikäli aihetta lähestyttäisiin suoraan, ilman käsitteen kasvatuskumppanuus tarjoamaa kehystä.



Kuvio 4. Toimintaa jäsentävät näkökulmat kasvatuskumppanuutta käsittelevässä puheessa

Varhaiskasvatustyötä koskevassa keskustelussa on vallinnut vastakkainasettelu vanhemman ja lapsen liittyvien odotusten välillä. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993a, 230) käsityksen mukaan ”ratkaisevaa on, jääkö tutkija jo tiedetyn vangiksi vai pystyykö hän puolestaan vangitsemaan sosiaalisesta todellisuudesta jotain sellaista, joka arkipäivän itsestäänselvyyksien maailmassa jää yleensä vaille huomiota”. Vanhemman asiakkuuden ja lapsen toimintaan tähtäävän työskentelyn välisestä vastakkainasettelusta ei tässäkään tutkimuksessa päästä viimekädessä eroon. Tutkimustuloksissa nämä kaksi näkökulmaa ovat työntekijää eri suuntiin vetäviä odotuksia. Tutkimustulokset uusintavat päivähoidon ja varhaiskasvatustyön yhteiskunnallisen tehtävään liittyvää jännitteisyyttä. Kuitenkin kielellisten jäsennostapojen vertailu tekee ymmärrettäväksi sen, miksi näin on eli minkälaisen kulttuuristen käsitysten varassa jännitteisyyttä tuotetaan. Todettakoon myös, että aineisto sisältää myös vaihtoehtoisia tapoja jäsentää kasvatuskumppanuuteen liittyvää tasavertaisuuden pyrkimystä, joskin tämä näkökulma jää asiakasnäkökulman varjoon. Kasvatuskumppanuutta käsittelevä varhaiskasvattajien kielen käyttö sisältää näin ollen myös sellaisia retorisia aineksia, joissa on tartuntapintaa myös lapsen keskittyvän varhaiskasvatustyön ja kasvatuskumppanuuteen liittyvien ajatusten yhdistämiselle, mikäli varhaiskasvatustyötä

käsitlevässä pohdinnassa tarjotaan mahdollisuuksia tällaisten näkökulmien voimistumiselle. Tutkimustulokset vahvistavat varhaiskasvatustyön tehtäväkentän ja perustehtävän selkiyttämisen tarvetta, koska tämän hetken varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheessa olevat kulttuuriset puhetavat elävät kielenkäytössä vähintäänkin niin kauan, kun työntekijät olettavat, että heiltä odotetaan toimimista niiden suunnassa. Tämä voisi mahdollistaa tasavertaisen työskentelyn jäsentymistä lapseen suuntautuvana työskentelynä.

### 9.2.2 Osallisuus ja osallistaminen

Olen tutkimusraportin osiossa kolme taustoittanut niitä erilaisia merkityksiä, joita kumppanuuspuhe saa osana muuta yhteiskunnallista keskustelua. Kumppanuuspuheessa viljellään asiakkaan vaikutusmahdollisuuksiin ja osallisuuteen liittyvää retoriikkaa yhdistäen ne käsitykseen syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen tähtäävänä sosiaalipoliittisena toimenpiteenä (ks. esim. STM 2003, 49). Mitä lähemmäs varhaiskasvatustyön konkreettista käsitteistöä sisältävää puhetta edetään asiakirjatasolla sekä työntekijöille suunnattujen oppaiden ja kasvatuskumppanuuden teoriataustaa valaisevien tekstien tasolla, annetaan kasvatuskumppanuudelle lapsen hyvinvointiin liittyvä merkitys (ks. esim. Stakes 2005, Hujala, Purroila, Parrila & Nivala 2007, 17-30). Kasvatuskumppanuutta tehdään lapsen parhaaksi. Tutkimustuloksissa varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksen mukaan kumppanuuteen liittyvä tasavertaisempi lähestymistapa tuottaa työntekijälle mahdollisuuden päästä käsiksi lapseen liittyvään tietoon ja tukea lasta. Tässä mielessä vanhempien aktiivista osallisuutta varhaiskasvatustyössä voi nähdä pidettävän lapsen kasvun tukemiseen myönteisesti vaikuttavana kehityssuuntana.

Huomionarvoista on, että osallisuuden tematiikka nousee aineistossa esille kuitenkin vasta silloin, kun vanhemmat eivät osallistu. Puhuttaessa osallistamisesta vanhemmat näyttäytyvät toimijoilta, jotka ovat syrjäytymässä kasvatuksellisesta vastuustaan. Vanhempien vastuuttomuus merkitsee potentiaalista uhkaa myös lapsen hyvinvoinnille. Lähtökohtana on oletus siitä, että osallistamisen kautta varhaiskasvattajat vastaavat samanaikaisesti molempiin tuen tarpeisiin. Osallistaminen näyttäytyy aineistossa kuitenkin lähinnä keinolta ratkoa itse epäaktiivisuuden ongelmaa. Erilaisten toimintamuotojen toimivuutta arvioidaan sen perusteella, saadaanko vanhemmat näkymään päiväkodin arjessa, itse kanssakäymisen si-

sällön jäädessä toissijaiseksi kysymykseksi. Aineistossa osallistaminen näyttäytyy käsitteeltä, joka ei vastaa vanhempien ongelmiin eikä liioin tarjoa konkreettisia ratkaisuja lapsen hyvinvointiinkaan. Kummankin tavoitteen todentuminen jää toiveiden varaan eikä tuota selkeitä ratkaisuja tässä ja nyt, minkä vuoksi niiden vaikutukset ovat vaikeasti arvioitavissa.

Varhaiskasvatustyön arjesta rakentuu kuva kahdenlaisesta vastakkaisesta todellisuudesta: ihanteiden mukaisesta yhteistyöstä sekä sellaisten vanhempien kanssa toimimisesta, joiden kanssa ihanne ei toteudu. Tutkimustulokset nostavat esille kysymyksen, ohjaako aktiivisen yhteistyön ideaali etsimään ja ratkomaan sellaisia ongelmia, joita ei ole? Onnismaa (2010, 256) tuo esille, että julkiseen käyttöön ja päivittäistä toimintaa ohjaamaan tarkoitettuja käsitteitä olisi syytä tarkastella kriittisesti. Hän (2010, 256) viittaa tekstissään Jenny Ozgan pohdintoihin ja toteaa, että hallinnollisten uudiskäsitteiden kritiikittömän käytön vaarana voi olla kielen merkitysten hämärtyminen ja vanhojen käsitteiden korvautuminen ns. ontoilla muotitermeillä. Silloin sanat voivat menettää merkityksensä tai alkaa merkitä jopa vastakkaista asiaa (Onnismaa 2010, 256).

Kumppanuusretoriikka näyttäytyy päällisin puolin kauniilta. Palola, Rintala ja Savio (2010, 54) toteavat, että kumppanuus tuottaa kansalaisten suuntaan käsitystä siitä, että ”aktiivisesti osallistumalla ja vastuullisesti käyttäytymällä jokainen voi vaikuttaa asioiden kulkuun”. Tämä mahdollisuus osallistua ilmenee myös tämän tutkimuksen kasvatuskumppanuuspuheessa. Samalla se tuo näkyväksi myös ideaalin kielteiset seuraukset: Pakon, jota retoriikka tuottaa. Osallistuminen ei ole vapaaehtoista, vaan myös vanhemmilta edellytetään toimimista tämän ihanteen suunnassa. Lisäksi se näyttää peittävän tehokkaasti paitsi tavoitteet, myös asiantuntijan vallankäytön.

### **9.2.3 Puuttuminen ja puheeksi ottaminen**

Tutkimustuloksissa käy ilmi, kuinka kasvatuskumppanuus on omiaan muuttamaan ”puuttumisen” tematiikan lapsen liittyvän huolen ”puheeksi ottamisen” tematiikaksi. Kasvatuskumppanuuden ihanne ohjaa kysymään, voiko vanhempien arveluttaviin, lapsen kannalta epäsuotaviin kasvatuksellisiin ratkaisuihin puuttua ja miten tämä on mahdollista. Tässä

suhteessa kasvatuskumppanuus ei näytä tarjoavan välineitä lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen, vaan sen sijaan tekee ongelmalliseksi lapsen kasvatuksellisiin ongelmiin puuttumisen. Mirja Satka (2009) on havainnut vastaavan yhteyden puuttumista koskevan puheen sekä vanhemman ja työntekijän väliseen vuorovaikutukseen suuntautuvan tarkastelutavan välillä. Hän (2009, 18-19) nostaa esille vuonna 2001-2005 sosiaali- ja terveysministeriön käynnistämän Varpu-hankkeen, missä tavoitteena ainakin hankkeen alkuvaiheessa oli vaikuttaa erityisesti vallitsevaan kasvatuskulttuuriin ja puuttumiseen liittyviin asenteisiin eli ihmisten valmiuteen tehdä väliintulo lasten ja nuorten käyttäytymiseen tai perheiden elämäntilanteisiin. Satka (2009, 20) tarkastelee varhaisen puuttumisen sisällöllisiä ideoita, välineitä ja hankkeita. Huoli puheeksi oppaassa tarjotaan ammattilaisille välineitä keskustella lasten huoltajien kanssa kunnioittavasti ja dialogista lähestymistapaa noudattaen. Satka (2009, 20) tähdentää, että ”Ylipäänsä kaikki työryhmän kehittelyt näyttäisivät suuntautuvan aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Tämä on sikäli yllättävää, että työn tärkeimpänä kohteena ovat lopulta lapset ja nuoret ja heidän hyvinvointinsa. Huolen vyöhykkeissä ei siis ole kyse lapsen käyttäytymisen tai ongelmien huoliluokittelusta, vaan sen intuitiivisen tunteen ja moraalisen päättelyn pukemisesta sanoiksi, jota työntekijä kokee suhteessa asiakkaan elämäntilanteeseen ja palvelujärjestelmän mahdollisuuksiin auttaa häntä.” (Satka 2009, 20.)

Työntekijöiden pyrkiessä muuttamaan työtottaan kohti tasavertaisempaa lähestymistapaa, ei ilmeisesti ole pohdittu keinoja, miten tämä tulkinta on ylipäänsä mahdollista yhdistää puuttumisen tarpeeseen. Tutkimustulokset tuovat näkyväksi sen, kuinka heidän käytössään olevat tulkintatavat omasta roolistaan rinnalla kulkijana eivät mahdollista asiantuntijanäkemyksen esittämistä kuin yhdessä tapauksessa. Kaksi muuta käytössä olevaa kulttuurista kielellistä resurssia tarjoaa lapseen liittyvän asiantuntijanäkemyksen esittämisen tarkoittaen samalla auttamistyöhön siirtymistä ja epäsuoraa vaikuttamista ja vallan käyttöä tai asiantuntijanäkemyksen esittämättä jättämisen. Lastensuojelun perhetyön käytäntöjä tutkinut Johanna Hurtig (2003, 193) tuo esille, että vuorovaikutusta ja yhteistyösuhdetta korostavien näkökulmien korostaminen voi merkitä sitä, että lapsen sijaan suojelun kohteeksi asettuikin vanhemman ja ammattilaisen välinen työskentelysuhde. Usein lapsen tarpeet, toiveet, odotukset, etu ja oikeudet kätkeytyvät perhekokonaisuuden sisään ja vanhempien tavoitteiden ja tarpeiden taakse. Epäilittäessä lasten hyvinvointia vaarantavien asioiden ole-

massa oloa lastensuojelun perhetyöntekijät valitsevat epäsuoran asioihin vaikuttamisen ja vanhempien tukemisen. (Hurtig 2003, 21, 193.)

Toisaalta tutkimustuloksistani käy ilmi, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten rinnakkainen rooliodotus antaa heille myös mahdollisuuden tarttua vanhempien esille nostamiin, kodin piiriin kuuluviin asioihin ja antaa helpon väylän ottaa kantaa vanhempien kasvatuksellisiin toimintatapoihin ja lasta koskeviin asioihin. Näin se myös tarjoaa puuttumisen toimenpiteille suotuisat olosuhteet. Työntekijät ovat sitä mieltä, että he ovat aikaisemmin siirtyneet vanhempien reviirille vastoin vanhempien tahtoa. Kasvatuskumppanuuteen liittyvä rinnakkainen, humanistin positio näyttäisi mahdollistavan puuttumisen ilman sanan tuottamaa kielteistä vaikutelmaa asettaen varhaiskasvattajan toimet myönteiseen valoon. Rinnakkainen rooli antaa siis myös vahvan oikeutuksen omalle toiminnalle, häivyttäen samalla ajatusta vallan käytöstä ja vastuun ottamisesta.

Myös Alasuutarin (2007) tutkimuksessa lapsen vaikeuksista puhuminen nousi ongelmalliseksi koetuksi asiaksi kasvatussuunnitelmayhteistyöhön liittyväksi pulmatilanteeksi. Analyysin myötä paikannetut horisontaalinen ja vertikaalinen tapa kuvata kasvatussuunnitelmayhteistyötä vanhempien kanssa antavat varhaiskasvattajalle erilaiset välineet ongelmalliseksi koetun tilanteen jäsentämiselle. Vertikaalinen kuvaustapa suuntasi tarkastelua vanhemman henkilöön jättäen kysymyksen työntekijän asiantuntijuudesta sivuun, kun taas horisontaalinen kuvaustapa tuotti reflektiivisemmän ja kontekstisidonnaisemman näkökulman vanhemman vastustukseen ja lapsen ongelmiin kuin työntekijän asiantuntijuuteen ja vuorovaikutustapaankin edellyttäen työntekijän oman näkökulman kyseenalaistamista ja pohdintaa. Alasuutari yhdistää vertikaalisen kuvaustavan perinteiseen näkemykseen ammatillisesta asiantuntijuudesta ja horisontaalisen eli rinnakkaista suhdetta ilmentävän kuvaustavan viime vuosikymmenten aikana ihmissuhdetyön kentällä vahvistuneeseen näkemykseen asiakkaan omasta asiantuntemuksesta heijastaen samalla asiantuntijuuden muutosta. Lisäksi horisontaalisen kuvaustavan voi ymmärtää myös työntekijätason tulkinnaksi kasvatuskumppanuuden periaatteesta. (Alasuutari 2007, 430-32.)

On huomioitava, että Alasuutarin tutkimuksen haastattelussa työntekijöiden puhetta ei orientoinut aihe kasvatuskumppanuus, vaan yhteistyötä lähestyttiin puhumalla lasten kasvatussuunnitelmien laatimisesta vanhempien kanssa (ks. Alasuutari 2007, 422-432). Tut-

kimukseni kertoo siitä, miten yhteistyötä on mahdollista jäsentää, kun kasvatuskumppanuus orientoi jäsennystyötä. Se mahdollistaa näin ollen myös käytettävissä olevien jäsenystapojen seurausten tarkastelun myös lapsen vaikeuksista puhumisen teeman kannalta. Alasuutarin erittelemät erilaiset käsitykset vanhemman ja työntekijän suhteesta näkyvät myös kasvatuskumppanuutta käsittelevässä työntekijöiden puhetta koskevassa tutkimuksessani. Omassa tutkimuksessani pyrkimys kasvatuskumppanuuteen liittyvää yhteistä kasvatustehtävää jäsennettiin niin asiantuntijajohtoisen auktoriteettisuhteen kuin rinnakkaisenkin suhdekäsityksen avulla.

Kasvatuskumppanuus käsitteenä näyttää mahdollistavan erityisesti sellaisten kielellisten kuvaustapojen nousemisen puheeseen, missä huomio kiinnittyy vanhempaan ja perheeseen. Lisäksi aineiston perusteella on mahdollista sanoa, että kasvatuskumppanuudesta puhuttaessa on kulttuurisesti suotavampaa jäsentää toimintaa näiden näkökulmien varassa, kuin suuntautuen lapseen. Lapsen asian esille nostamisen ongelmallisuus näyttää liittyvän aineistoni varhaiskasvatuksen ammattilaisten pohdinnassa kysymykseen siitä, että huolen esille nostamista ja puuttumista tarkastellaan paitsi humanististen silmälasien läpi myös ennen kaikkea vanhemmuuteen liittyvänä kysymyksenä, perhe- sekä päivähoidon rakenteiden ja asiakasnäkökulman valossa. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että tasavertaista kuvaustapaa on mahdollista hahmottaa eri tavoin ja tämä tarjoaa erilaisia keinoja ratkoa lapsen huolen esille nostamisen asiaa. Tämä käsitys koskee yhtälailla myös asiantuntijajohtoista ja ammatillistakin näkökulmaa. Ratkaisevampaa näyttää olevan se, jäsennetäänkö toimintaa lapseen liittyvien havaintoihin kiinnittyen suuntaamalla huomiota lapseen, kuin se, onko kyseessä asiantuntijajohtoinen, tasavertainen tai ammatillinen kuvaustapa. Tässä mielessä tulokseni eroaa Alasuutarin päätelmistä ja tuloksista.

### **9.3 Tutkimustulosten merkitys käytännön kannalta**

Mitä puhetapojen yksityiskohtaiseen analysointiin pureutuva, diskurssianalyttinen tutkimus voi antaa käytännön työtä tekeväälle varhaiskasvatusalan toimijalle? Kuten tutkimustuloksissa käy ilmi, sanavalinnat vaikuttavat työntekijän toimintaan ja edelleen päiväkodin varhaiskasvatustyön sisältöön. Tämä tekee puheen tutkimisen myös käytännön kannalta merkittäväksi ja mielenkiintoiseksi. Kasvatuskumppanuuspuheen tarkastelu varhaiskasva-



tustyön muotoilemisen näkökulmasta nousee erityisen tärkeäksi ajassa, missä kumppanuuspuhe on saanut vahvan aseman varhaiskasvatustyötä koskevassa keskustelussa. Tutkimustulokset kertovat ennen kaikkea siitä, miten yhteistyöstä on kulttuurisesti mahdollista ja suotavaa puhua kasvatuskumppanuudesta keskusteltaessa. Kiinnostavaksi kysymykseksi nousee, mitä käytössä olevat näkökulmiin (kehyksiin) ja kulttuuriin käsityksiin tukeutuminen voi merkitä työn toteuttamisen kannalta.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toimivat tiimissä, minkä vuoksi erilaiset näkökulmat ja niiden yhteensovittaminen on keskeinen arjen käytäntöjä muovaava prosessi. Näin ollen merkityksellistä on se, millaiset näkökulmat saavat vahvan jalansijan työyhteisön yhteisissä pohdinnoissa, ja minkälaisen käsitysten varassa varhaiskasvattajat ratkaisevat varhaiskasvatustyön painopisteitä. Tulosten mukaan päiväkodin työntekijän käytössä olevat kulttuuriset puhetavat tarjoavat laajan kirjon erilaisia, myös hyvin ristiriitaisia välineitä oman työn jäsentämiseen. Aineistossa vanhemman toiminnan ja lapsen toiminnan tarkasteluun orientoivat puhetavat näyttävät työntekijää arjen tilanteissa eri suuntiin vetävinä odotuksina. Aineiston perusteella näyttää siltä, että on kulttuurisesti suotavampaa tukeutua sellaisiin puhetapoihin, jotka rakentavat kuvaa asiakaspalvelutyöstä kuin kasvatuksellisesta yhteistyöstä. Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvaavat kasvatuskumppanuuden tavoitteeksi lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen, puhe vanhempien osallisuudesta, osallistamisesta, tasavertaisuudesta sekä kumppanuuteen liittyvästä ammatillisesta vastuusta näyttävät olevan omiaan siirtämään varhaiskasvatuksen ammattilaisten huomiota pois lapsesta, häivyttäen työn pedagogista tehtävää vanhempiin kytkeytyvien vuorovaikutuksellisten odotusten alle. Kasvatuskumppanuus orientoi lähestymään yhteistyössä toimimista vuorovaikutukseen liittyvien odotusten suunnasta, jolloin varhaiskasvatustyön tavoitteiston määrittäminen voi tapahtua vaivihkaa. Tässä mielessä käsite kasvatuskumppanuus ei tarjoa työntekijälle riittäviä välineitä oman työn tarkasteluun. Tulokset antavat viitteitä tarpeesta käydä keskustelua ensin työn keskeisistä tavoitteista, ammatillisen vastuun osa-aleista ja vasta tämän jälkeen pohtia, kuinka myös yhteistyön puitteissa voidaan toimia yhteisesti sovittujen tavoitteiden suunnassa.

Mikäli lapsen hyvinvoinnin turvaaminen on työyhteisössä yhteisesti jaettu, varhaiskasvattajien työn keskeisin tavoite, on tutkimustulosten perusteella mahdollista nostaa esille seuraavat kaksi kysymystä oman toiminnan seurausten tarkasteluun. Ensimmäinen kysymys

liittyy lapseen liittyvään tietoon, joka näyttäytyy puhetavoissa erilaiselta tarjoten lapsen toimintaa selittävää ja perheiden elämään liittyvää taustatietoa kuin lapsen toimintaan liittyviin havaintoihin kytkeytyvää, spesifistä tietoa: Millaista lapseen liittyvää tietoa vanhempien osallistumisen ja osallisuuden kautta tavoittelen? Toinen kysymys liittyy erityisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykseen kumppanuuteen liittyvästä ammatillisesta vastuusta, joka näyttää siirtävän lapseen keskittyvää työskentelyä tulevaisuuteen: Toimies-sani lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen suunnassa, mitä konkreettista hyvää vanhempien osallisuuden tavoittelu, osallistaminen tuottaa lapsen kannalta tässä ja nyt?

Työyhteisössä kontekstuaalinen näkökulma mahdollistaa erilaisten, työntekijästä riippumattomien tekijöiden esille tuomisen, auttaen ymmärtämään työn toteuttamista näistä kontekstisidonnaisista näkökulmista käsin (kuten työntekijöiden henkilökohtaisen työhistorian tai koulutustaustan valossa). Asialla on kuitenkin myös toinen puoli. Kunkin subjektiivinen kokemusmaailma luo omanlaisensa tarkastelukontekstin: Mikä toisen näkökulmasta voi näyttäytyä riittämättömältä voi toiselle merkitä sopivaa panostusta yhteistyöhön. Kontekstuaalinen näkökulma antaa vahvan oikeutuksen omalle toiminnalle, mutta ei anna välineitä pohtia yhdessä, miten tulisi toimia ja miksi. Se tekee sokeaksi oman toiminnan perusteille. Oman toiminnan perustelu esimerkiksi työyhteisön yhteisillä periaatteilla tai päivähoitoalueen perheiden tarpeilla ohjaa sivuuttamaan kysymyksen siitä, onko oma toiminta eettisesti kestävällä pohjalla ja/tai onko yhteistyösuhteeseen laitettava panostaminen riittävää perustehtävän toteuttamisen näkökulmasta. Se mahdollistaa niin autoritäärisen työotteen suhteessa vanhempaan kuin ammatillisen vastuun nimissä vanhemman asiakkuuteen nojaavan varhaiskasvatustyön laajenemisen ja pedagogisen näkökulman rajaamisen.

Edellä olevat kysymykset olen suunnannut päiväkodin varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Tutkimustulokset johdattelevat lisäksi pohtimaan sitä, mikä on ulkoapäin annettua: Millaisia työntekijästä riippumattomia, työntekijää velvoittamia näkökulma on sisäänrakennettu varhaiskasvattajan tehtäväkenttään? Millaista kuvaa yhteistyön osapuolista ja varhaiskasvatustyön keskeisestä tehtävästä kuntatason asiakirjoissa, vanhempien suuntaan näkyvissä tiedotteissa ja sosiaalisessa mediassa tuotetaan? Sitä, mikä tässä tutkimuksessa tulee määrittelyksi työntekijästä riippumattomaksi seikaksi, ei tule ottaa totuutena. Kontekstuaalinen näkökulma ei tuo ensisijaisesti näkyväksi sitä, *mitkä asiat* ovat työntekijän vaikutuksen ulkopuolella, vaan sen, että miltä asiat näyttäytyvät, kun vaikutusmahdollisuudet loppuvat:

Minkälaisiin näkökulmiin näitä toiminnan mahdollisuuden rajautumisia suhteutetaan ja mitä silloin rajautuu huomion ulkopuolelle?

#### 9.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni tuo esille, kuinka puhe kasvatuskumppanuudesta siirtää painopistettä lapsen toiminnan tarkastelusta vanhemman toiminnan ja toimijuuden mahdollistamiseen. Mikäli halutaan mukailla niin kansainvälistä kuin Suomessa käynnissä ollutta kehityslinjaa edistävän pedagogisen näkökulman voimistumista varhaiskasvatustyössä, tulisi tämän näkyä myös tutkimuskentässä valitsemalla sellaisia aihealueita, jotka edistävät tätä tavoitetta. Vanhempien ja perheiden osallisuuden ja kasvatuskumppanuuden tutkimisesta tulisi siirtyä enenevässä määrin lapsen aseman, toimijuuden ja toiminnan tarkasteluun.

Toinen yhteiskunnallisesti merkittävä jatkotutkimusaihe nousee käyttämäni ryhmähaastattelumenetelmän pohjalta ja liittyy oleellisesti kentällä ajankohtaiseen tiimityön kulttuuriin, pirstaleiseen koulutustaustaan yhdessä jäsentymättömään työnkuvaan sekä työtehtävien jakamisen kysymyksiin. Huolimatta tiimityön merkityksen korostumisesta, verrattain vähän (jos juuri lainkaan) on tutkittu sitä, miten varhaiskasvattajat jäsentävät yhdessä työtään. Diskurssianalyttisiä menetelmiä olisi hedelmällistä kehittää aitojen tiimipalaverissa käytyjen keskustelujen analysointiin. Varhaiskasvatustyön tavoitteiston selkeytyminen edellyttää rohkeaa ja avointa keskustelua työyhteisössä. Tässä prosessissa kiinnostavaa olisi tutkia, miten tämän hetken moniammatillisessa työyhteisössä työntekijät jäsentävät uudenlaista painopistettä yhdessä? Kiinnostavaa olisi tarkastella, millä eri tavoin samassa tiimissä olevat työntekijät jäsentävät yhteistä, lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitetta ja millaiset jäsennostavat ovat toisaalta yhteisesti jaettuina? Koska tutkimukseni tuo esille kontekstisidonnaisen lähestymistavan merkityksen varhaiskasvattajien keskeisenä jäsennostapana ja toisaalta tämän jäsennostavan sokeuttavan vaikutuksen oman työn perusteiden tarkastelussa, mahdollistaisi toimintatutkimus tämän näkökulman esille tuomisen. Tällaisen tutkimuksen avulla olisi mahdollista tarkastella, millä tavoilla varhaiskasvattajat arvioivat kasvatus- ja yhteistyökäytäntöjään ja miten he perustelevat työnsä painopistealueita.

## LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 42 (6), 422-434.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946-1999. Tampere: Vastapaino
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus
- Burr, V. 1995. An introduction to Social Constructionism. London: Routledge.
- Burr, V. 2003. Social constructionism (2nd ed.). London: Routledge.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. Discursive psychology. London: Sage Publications.
- Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2001. Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 28.8. Espoo: Opetus- ja kulttuuritoimi. Sosiaali- ja terveystoimi. Tulostettu 20.10.2011 <http://www.espoo.fi/binary.asp?path=1;28;11866;11869;39339;22478;22491;42982;42983;22641;22643&field=FileAttachment>
- Gergen, K.J. 1994. Realities and relationships. Soundings in social construction. Cambridge: Harvard university press.
- Gergen, K. J. 2009. An invitation to social constructionism. (2nd ed.) London: Sage Publications.
- Goffman, E. 1974. Frame analysis. An essay on the organization of experience. Cambridge: Harvard University Press.
- Gubrium, J.F. , & Holstain, J.A. 2008. The constructionist mosaic. In J.F. Gubrium & J.A. Holstain (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press. 3-12.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma 2007. Lasten päivähoido. Oppaita ja työkirjoja 2007:2. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Viitattu 17.5.2013 [http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/ee9c4b41-bd4b-4e97-bfe6-b1386a306067/Hki\\_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ee9c4b41-bd4b-4e97-bfe6-b1386a306067](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/ee9c4b41-bd4b-4e97-bfe6-b1386a306067/Hki_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ee9c4b41-bd4b-4e97-bfe6-b1386a306067)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Hujala, E. 2008. Mikä on varhaiskasvatuksen imago 2000 luvulla? Julkaisussa Varhaiskasvatus 2000-luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö, 6-9.
- Hujala, E. Puroila, A.-M. Parrila S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hurtig, J. 2003. Lasta suojelemaassa -etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Väitöskirja.
- Hänninen, V. & Mänty, A. 2010. Kohti kasvatuskumppanuutta: päiväkodissa työskentelevien varhaiskasvattajien näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta. Lapin yliopisto. Pro gradu tutkielma. Viitattu 17.5.2013 <https://www.doria.fi/handle/10024/66659>
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita N:o 84. Viitattu 16.5.2013 <http://sokl.uef.fi/harkonen/verkot/esiopetus2002.pdf>
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Julkaisussa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Viitattu 9.5.2013 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/harkonen.htm>
- Iso-Kuusela, M. 2008. Vanhempien ja päiväkodin ammattilaisten välinen yhteistyö. Yhteen hiileen puhaltamista vai kaunis ajatus? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu tutkielma. Viitattu 9.5.2013 [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19422/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200812206014.pdf?sequen](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19422/URN_NBN_fi_jyu-200812206014.pdf?sequen)
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37-53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia Sarja A, Nro 2. Tampere.
- Jokinen, A & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75-108.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993a. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17-47.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999a. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160-198.
- Juhila, K. 1999b. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201-232.
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233-264.
- Kalliala, M. 2008. Varhaiskasvatuksen uusi suunta. Julkaisussa Varhaiskasvatus 2000-luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Helsinki: Opetusalan amattijärjestö, 19-22.
- Karila, K. 2003. Kasvatuskumppanuus-uhka vai mahdollisuus? Kasvatuskumppanuuden käsite herättää tunteita ja kannanottoja. Lastentarha 66 (4), 58-61.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 36 (4), 285-298.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa. & H. Rasku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91-108.
- Karila, K. 2008. Jääkö korkea ammatillinen osaaminen suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän toteutumattomaksi unelmaksi? Julkaisussa Varhaiskasvatus 2000-luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Helsinki: Opetusalan Amattijärjestö, 10-13.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karvonen, E. 2000. Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. Tiedotustutkimus 23 (2) Helsinki: Tiedotusopillinen yhdistys, 78-84.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Helsinki: Stakes
- Kekkonen, M. 2004. Vanhemmuutta etsimässä ja tukemassa. Lapsiperheiden peruspalveluiden kehittäminen. Raportteja 281. Helsinki: Stakes

- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampere: Tampere University Press. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1166. Väitöskirja. Viitattu 16.5.2013 <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66856>
- Keyes, C.R. 2002. A Way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. International journal of early years education, 10 (3), 177-191.
- Kiiskinen, H. & Huovinen, J. 2011. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Toimikausi 15.2.2008-31.12.2010. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. Viitattu 17.5.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain 1973/36 muuttamisesta 1983/304. Viitattu 15.5.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304>
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9. 2000/812 Viitattu 17.5.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417 Viitattu 17.5.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Leino, A. 2006. Kasvatuskumppanuus päiväkodissa - vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsikohtaisista hoito- ja kasvatussuunnitelmakeskusteluista. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 16.5.2013 <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/pg/leino/kasvatus.pdf>
- Määttä, M. & Kalliomaa-Puha, L. 2006. Sopivaksi kasvattava yhteiskunta. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 179-193.
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 313. Viitattu 16.5.2013 <http://www.doria.fi/xmlui/bitstream/handle/10024/61777/lapsilap.pdf?sequence=1>
- OPH 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.5.2013 <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>
- OPH 2003. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Liite määräykseen 42/011/2003. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.5.2013 [http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/ops\\_muutos.pdf](http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/ops_muutos.pdf)
- OPH 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.5.2013 [http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)
- Palola, E., Rintala, T. & Savio, A. 2010. Elämää kumppanuusvaltiossa. Teoksessa S. Hänninen, E. Palola & M. Kaivonurmi (toim.) Mikä meitä jakaa? Sosiaalipolitiikkaa kilpailuvaltiossa. Helsinki: Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos, 53-82.

- Perusopetuslaki 21.8.1999/628 Viitattu 26.4.2013  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman – sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 347-364.
- Petäjaniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö.
- Puroila, A.-M. 2004a. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Julkaisussa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry, 20-23.
- Puroila, A.-M. 2004b. Vanhemmat ja ammattilaiset kohtaavat – syntykö yhteistyötä? Teoksessa A.-M. Puroila (toim.) Kehittyvä perhetyö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 12. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 4-21. Viitattu 16.5.2013  
[http://www.sosiaalikollega.fi/poske/julkaisut/julkaisusarja/Julkaisu\\_12.pdf](http://www.sosiaalikollega.fi/poske/julkaisut/julkaisusarja/Julkaisu_12.pdf)
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. London: Sage Publications.
- Satka, M. 2009. Varhainen puuttuminen, moraalinen käänne ja sosiaalisen asiantuntijat. Yhteiskuntapolitiikka 74(1), 17-32.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2. tarkastettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- STM 1999. Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- STM 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- STM 2003. Köyhyyden ja sosiaalisen syrjäytymisen vastainen kansallinen toimintasuunnitelma vuosille 2003-2005. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:23. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- STM 2007a. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7 Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- STM 2007b. Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne – jaoksen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.



- STM 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title)
- STM 2009. Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatustalainsäädännön kehittämiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:28. Viitattu 2.5.2013 [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=39503&name=DLFE-9933.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-9933.pdf)
- Suoninen, E. 1993a. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48-74.
- Suoninen, E. 1993b. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 111-150
- Suoninen, E. 1999a. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Suoninen, E. 1999b. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 100-125.
- Suoranta, E. 1995. Tekstit murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Väitöskirja.
- Valtioneuvoston kanslia 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmähaastattelu – millainen metodi? Teoksessa (toim.) J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223-241.
- Viitala, R., Kekkonen, M. & Paavola, A. 2008. Perhekeskustoiminnan kehittäminen. PERHE-hankkeen loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:12. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Välimäki A.-L. & Rauhala, P.-L. 2000. Lasten päivähoiton taipuminen yhteiskunnallisiin murrokseen Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65(5), 387-405.
- Wood, L.A. & Kroger, R. O. 2000. Doing discourse analysis. Methods for studying action in talk and text. Thousand Oaks CA: Sage publications.

## LIITTEET

### Liite 1 - Suostumuslomake

Maarit Multala

SUOSTUMUSLOMAKE

Soveltavan kasvatustieteen laitos

Helsingin yliopisto

13.5.2009

Hyvä haastatteluun osallistuva,

Olen Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelija. Teen Soveltavan kasvatustieteen laitoksella varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin liittyvää pro gradu- tutkimusta aiheesta kasvatuskumppanuus. Kerään aineistoni haastattelemalla MONIKU-hankkeeseen vuosina 2005-2007 osallistuneiden seutukehittäjäyksiköiden työntekijöitä.

Tutkimus toteutetaan ryhmähaastatteluna yhteensä kahdeksassa pääkaupunkiseudun MONIKU-hankkeen seutukehittäjäpäiväkodissa. Päiväkodit on valikoitu tutkimukseen arpomalla 21 seutukuntakehittäjäpäiväkodin joukosta. Olen kiinnostunut päiväkodin työntekijöiden kasvatuskumppanuuteen liittyvistä näkemyksistä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Teillä on oikeus missä vaiheessa tahansa kieltäytyä tutkimuksesta. Haastattelut nauhoitetaan ääninauhurilla sekä videokameralla suostumuslamanne. Minua tutkijana sitoo vaitiolovelvollisuus. Kerättyä aineistoa käsitellään ja säilytetään koko tutkimuksen ajan luotamuksellisesti. Haastateltavien, päiväkodissa olevien lasten, heidän vanhempiensa tai muiden mahdollisesti haastattelussa mainittujen henkilöiden henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa tutkimusraportista. Aineiston käsittelyn ja tutkimuksen raportoinnin jälkeen haastateltuaineisto tuhoetaan nauhalta sekä koneelta. Tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tämän tutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkimusraportti valmistuu vuoden 2009 loppuun mennessä. Tutkimukseen osallistuneisiin päiväkoteihin toimitetaan yksi kopio tutkimusraportista. Mikäli haluatte lisäksi henkilökohtaisesti tiedon tutkimustulosten valmistumisesta, voin lähettää Teille oman kappaleen sähköpostitse ilmoittamaan- ne sähköpostiosoitteeseen.

Voisitteko ystävällisesti täyttää tutkimukseen liittyvän oheisen taustatietolomakkeen ja palauttaa sen minulle täytettynä haastattelupäivänä.

**Näiden tietojen pohjalta suostun osallistumaan tämän opinnäytetyön ryhmähaastatteluun. Annan myös luvan haastattelun nauhoittamiselle (ääni- ja videonauhurilla).**

*Aika ja Paikka* \_\_\_\_\_

*Allekirjoitus (haastatteluun lupautuminen)* \_\_\_\_\_

*Nimen selvennys* \_\_\_\_\_

Saako MONIKU-kyselyssä kerättyjä tiimisi mahdollisia vastauksia hyödyntää tässä tutkimuksessa?

\_\_\_Kyllä

\_\_\_Ei

Haluan, että tutkimusraportti lähetetään minulle seuraavaan sähköpostiosoitteeseen: (täytä tarvittaessa) \_\_\_\_\_

## Liite 2 – Taustatietolomake

### TAUSTATIETOLOMAKE

(kaikki haastatteluun osallistuvat, lapsiryhmässä työskentelevät täyttävät)

Nimi: \_\_\_\_\_ Ikä: \_\_\_\_\_

#### Työkokemukseni:

tässä työyhteisössä / pk:ssa: \_\_\_\_\_ vuotta \_\_\_\_\_ kk

hoito- ja kasvatusalalla yhteensä n.: \_\_\_\_\_ vuotta \_\_\_\_\_ kk

#### Ammattinimikkeeni:

\_\_\_lastentarhanopettaja \_\_\_lastenhoitaja \_\_\_jokin muu, mikä \_\_\_\_\_

#### Koulutustausta:

\_\_\_lähihoitaja \_\_\_lastenohjaaja \_\_\_sosionomi (AMK)

\_\_\_lastentarhanopettaja (opistotasoinen)

\_\_\_lastentarhanopettaja (kasvatustieteen kandidaatti, yliopisto)

\_\_\_kasvatustieteen maisterin tutkinto (varhaiskasvatus, yliopisto)

Jokin muu: \_\_\_\_\_

#### Tiedot lapsiryhmästä, jossa työskentelen:

Lasten lukumäärä: \_\_\_\_\_ Lasten ikähaitari: \_\_\_\_\_

Moniku-lasten määrä: \_\_\_\_\_

Muuta oleellista lapsiryhmästä: \_\_\_\_\_

#### Lapsiryhmässä työskentelee lisäkseni:

lastentarhanopettajia \_\_\_\_\_ (lukumäärä), koulutustaustaltaan: \_\_\_\_\_

lastenhoitajia \_\_\_\_\_ (lukumäärä), koulutustaustaltaan: \_\_\_\_\_

Muu, mikä \_\_\_\_\_, koulutustaustaltaan: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, koulutustaustaltaan: \_\_\_\_\_

**Liite 3- Taustatietolomake johtajalle****TAUSTATIETOLOMAKE**

(päiväkodin johtaja täyttää)

Nimi: \_\_\_\_\_ Ikä: \_\_\_\_\_

Työkokemus tässä työyhteisössä \_\_\_\_\_ vuotta \_\_\_\_\_ kk

, josta johtajana \_\_\_\_\_ vuotta \_\_\_\_\_ kk

Työkokemus hoito- ja kasvatusalalla yhteensä: \_\_\_\_\_ vuotta \_\_\_\_\_ kk

Koulutustausta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Työskentelen lapsiryhmässä      \_\_\_\_ En työskentele lapsiryhmässä

*(mikäli työskentelet lapsiryhmässä, täytä myös kaikille haastatteluun osallistuville tarkoitettu taustatietomake)*

Työntekijöiden lukumäärä haastateltavassa työyhteisössä: \_\_\_\_\_

Lapsiryhmien lukumäärä: \_\_\_\_\_

## **Liite 4 - Ryhmähaastattelukysymykset**

### **Taustatietokysymykset**

1. Jokainen kertoo aluksi oman etunimensä ja sen, minkä ikäisten lasten ryhmässä pääsääntöisesti työskentelee
2. Miten työtehtävät ja vastuualueet on jaettu sinun omassa lapsiryhmässäsi työskentelevien työntekijöiden kesken?
  - Miten luonnehtisit ryhmäsi työntekijöiden vastuualueita ja työtehtäviä?
  - Muiden ryhmässä työskentelevien työntekijöiden omat työtehtävät ja vastuualueet
3. Minkä perusteella työt on jaettu?
4. Miten kuvailisit ryhmäsi eri työntekijöiden työtehtäviä ja vastuualueita koskien vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä?
  - Miten vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvää vastuualueet ja työtehtävät jaettu ryhmäsi työntekijöiden kesken?
  - Miltä osin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö kuuluu sinun työtehtäviisi?
5. Millä perusteella kuvailemanne tehtävät on jaettu?

### **Kasvatuskumppanuutta käsittelevät kysymykset**

Tähän asti keskitytty siihen, miten omassa ryhmässä toimitaan. Nyt yleisesti aiheesta kasvatuskumppanuus.

Mitkä mielestäsi ovat oleellisia asioita kasvatuskumppanuudessa?

Mitä kasvatuskumppanuus merkitsee eri osapuolten kannalta?

(Mitä kasvatuskumppanuus merkitsee sinulle työntekijänä? Mitä merkitsee ”muille”)

Mitä on kasvatuskumppanuus?

Miten seutukuntakehittäjänä oleminen on vaikuttanut ajatuksiisi kasvatuskumppanuudesta?

(Muuttiko se aika näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta? Jos muutti, niin miten?

Tuleeko mieleen jotain erityistä, mistä haluaisitte keskustella kasvatuskumppanuuteen liittyen?

### **Tarkentavat ja täydntävät kysymykset:**

- Tuleeko jotain muuta mieleen?
- Voisitko tarkentaa?
- Voisitko kertoa jonkun esimerkin?
- Mitä itse ajattelet siitä?
- Mitä mieltä muut ovat?
- Miten se näkyy / ilmenee sinun työssäsi?
- Mitä se mielestäsi tarkoittaa?
- Miksi se on mielestäsi tärkeää?

## Liite 5 - Litterointimerkinnät

H	Haastattelija
V	Varhaiskasvatuksen ammattilainen*
(.)	alle 2 sekunnin tauko
(3)	kesto 2 sekuntia tai enemmän (merkitty numerolla)
=	ei taukoa puheenvuorojen tai sanojen välillä
(-)	epäselvä sana/sanoja
-	sana loppuu kesken (tavuviiva)
[]	merkkien välissä oleva puheosuus on puhuttu toisen puhujan päälle
_____	alleviivattu puheosuus on sanottu kovalla äänellä tai painokkaasti
%%	hiljaisella äänellä puhuttu kohta (selkeästi ympäristöä vaimeampaa puhetta)
()	sulkeissa litteroijan huomioita, kuten äänen sävyyn, korkeuteen tai nopeuteen tai ei kielelliseen toimintaan (nauru, katseen suunnat jne.) liittyviä kommentteja
++()	Plus merkkien välissä olevaan puheosuuteen liittyy lisäselvennös, joka ilmoitetaan puheosuuden jälkeen sulkeissa
...	tekstiä on lyhennetty yhdellä tai useammalla sanalla lyhentääkseni näytteen pituutta ja saadakseni oleellisimman puheosuuden esille raporttiin

\*Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaisista käytetään tunnusta V. Puhujat on eroteltu toisistaan juoksevilla numeroinnilla.

## Liite 6 - Aineistonäyte

Näyte, haastattelu 7

645 K35: mulle tulle mieleen niinkun semmonen vuorovaikutusvalmius ylipäätänsä (.) että et meillä  
 646 niinkun työntekijöinä on olemassa ne vuorovaikutusvalmiudet ja sitten toisaalta se halu ja tahto  
 647 myöskin olla siin vuorovaikutuksessa ja se on se vastuu niinku aina meillä (.) et jos siihen tulee  
 648 ryppy rakkauteen ni sit se on niinku meillä se vastuu että se oikastaan ja (.) hoidetaan kuntoon että  
 649 se on kuitenkin se (.) jotenki se positiivinen lähestyminen ni se on se (.) jotenki se ensisijainen aina  
 650 et millä lähetään liikkeelle ja sithän se tavallaan se luottamuskin sitten (.) (-) myötä sitten (.)  
 651 K39: et kyl välil ryhmäs tulee semmosia tilanteita eteen (.) et joudutaan niinkun pohtimaan et +kuka  
 652 uskaltais tän asian esittää+(hymyillen) **ja kuka osais sen esittää sillä taval ettei se tuu niinkun**  
 653 **negatiivisena et se tulee niinku (2) sillä taval et vanhempi osaa asiaan oikealla tavalla**  
 654 **suhtautua (.) kyl on välillä aika vaikeita miettiä sitä että (.) yleensä +ryhmässä on sitten joku**  
 655 **sellanen joka sen pystyy+(naurahtaan) (.) esittämään (3) et ei se oo itsestäänselvyys että se**  
 656 **niinkun onnistuu (.) ihan tosta vaan (.) tä siinä kyllä tarvii kehittämistä varmaan meistä jokainen (2)**  
 657 K36: ja vaikeistakin asioista on pystyttävä sitten puhumaan (.)

## Liite 7 – Tutkimustulokset - työotekehys

Millaisia käsityksiä varhaiskasvattajat rakentavat työote-kehysten puhetapoihin tukeutuesaan kerronnassaan siitä, mitä kasvatuskumppanuus merkitsee päivähoidon arjessa

PUHETAPA	Yhteistyösuhteen luonteen näkökulmasta		Käsitys työntekijän positioista suhteessa vanhempaan, työntekijän toimija-asema	Työntekijän toimijuus lapsen hyvinvoinnin tukemisen tavoitteen ja kasvatustehtävän kannalta (näkökulma lapseen)
	Mitä sanotaan?	Miten jäsennetään?		
Asiakaslähäinen puhetapa	Tasavertaiseen suhteeseen pyrkiminen	Vanhempien ja perheen toiveisiin, tarpeisiin ja näkemyksiin vastata	Työntekijä asiakaspalvelutyötä toteuttava, vanhempaa ymmärtävä toimija	Työntekijän toimijuus rajoittunut (Lapsi osana perhettä, suhteessa vanhempien toiveisiin, osana ryhmähoitoa)
Vanhempaa valtaistava puhetapa	Tasavertaiseen suhteeseen pyrkiminen	Vanhemman ensisijaisen kasvatusvastuuta ja oikeutta kunnioittamalla	Asiantuntijaroolia välttelevä, vastuusta vetäytyvä ja vanhemmuutta sekä vanhemman ensisijaisuutta kasvattajana suojeleva, vanhempaa valtaistava toimija	Työntekijän toimijuus rajoittunut (lapsi vanhemman toimijuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvän odotuksen valossa)
Auttamis-orientoitunut puhetapa	Tasavertaiseen suhteeseen pyrkiminen	Vanhempien, vanhemmuuden ja perheiden ongelmiin ja avuntarpeisiin vastaamalla	Työntekijä auttamistyötä toteuttava, vanhempia ja perheitä ymmärtävä toimija: vanhemmuuden kannattelijä kasvatus- ja neuvontatyöntekijä, sosiaalityöntekijä	Toimiminen mahdollista auttajan roolissa (lapsi osana perhettä, suhteessa vanhempiin)
Lapsikeskeinen puhetapa	Tasavertaiseen suhteeseen pyrkiminen	Lapsen toiminnasta ja välittömistä havainnoista keskustelemalla	Kasvatusyhteistyötä toteuttava toimija	Tasavertainen asetus (lapsi toimijana päiväkodissa ja kotona)
Kumppanuus-orientoitunut puhetapa	Ammatillisen työskentelyn korostuminen	Kumppanuussuhteen rakentamiseen ja ylläpitämiseen keskittyvä	Ammatillista vastuuta kantava, asiapitoinen toimija, konfliktin välttämisen, vanhempaa osallistava, kasvatuskulttuuriin vaikuttava, epävirallisessa roolissa toimiva vastuun kantaja, vanhempien tarpeisiin vastaaja, asiakaspalvelutyöntekijä	Toiminnan mahdollisuudet rajalliset (lapsi vanhemman ja työntekijän vuorovaikutukseen liittyvien odotusten valossa, vanhempien/perheen ja kasvatuskulttuurin valossa)
Lapsi-orientoitunut puhetapa	Ammatillisen työskentelyn korostuminen	Lapsen asioista keskustelemalla, tarkastelemalla tilanteita lapsen näkökulmasta	Lapsen liittyvistä havainnoista keskusteleminen, lapsen toimintaan liittyvästä tiedosta puhuva kasvattaja	Tasavertainen asetus (lapsi toimijana päiväkodissa ja kotona)



PUHETAPA	Yhteistyösuhteen luonteen näkökulmasta		Käsitys työntekijän positioista suhteessa vanhempaan, työntekijän toimija-asema	Työntekijän toimijuus lapsen hyvinvoinnin tukemisen tavoitteen ja kasvatustehtävän kannalta (näkökulma lapseen)
	Mitä sanotaan?	Miten jäsennetään?		
Kasvatus-ehtoinen puhetapa	Asiantuntijajoh-toisen työskentelyn tärkeys	Lapsen näkeminen toimijana päiväkodin toimintaympäristössä	Lapsen asioista keskusteleminen lapseen liittyviin havaintoihin kiinnittyen, kasvatustietäjä	toimijuus mahdollinen (lapsi toimijana päiväkodissa)
Palvelu-ehtoinen puhetapa	Asiantuntijajoh-toisen työskentelyn tärkeys	Vanhempien toiveita rajaamalla, kumppanuuteen kuuluvista velvoitteista vanhempia vastuuttamalla	Vanhempien kasvattaja, vanhempien ja perheiden asioiden käsittelijä, asiakas-palvelun ehtoja asettava toimija	Toimijuus mahdollinen (lapsi päivähoitoon rakenteiden ja perheiden/vanhempientoiminnan valossa)